

Enrique Javier Díez Gutiérrez y
Juan Ramón Rodríguez Fernández (Dir.)

Educación para el Bien Común

Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente

Enrique Javier Díez Gutiérrez
y Juan Ramón Rodríguez Fernández (Dir.)

Educación para el Bien Común

Hacia una práctica crítica, inclusiva
y comprometida socialmente

Colección Universidad

Título: *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*

Primera edición: febrero de 2020

© Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández (Dirs.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-56-3

Diseño y producción: Editorial Octaedro

ÍNDICE

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	5
ACTITUDES Y PREJUICIOS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS ACERCA DE COLECTIVOS EN SITUACIÓN DE DISCRIMINACIÓN.....	7
POR UNA [CO]CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA UNIVERSIDAD: DIÁLOGOS EN TORNO A REGISTROS DE UNA TRAYECTORIA DE TRABAJOS POR PROYECTOS	20
EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y PÚBLICA DEL ESTUDIANTADO CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES Y SU IMPORTANCIA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA	31
EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD Y LA COEDUCACIÓN	41
EL SEXTING ¿UN NUEVO MEDIO PARA REPRODUCIR EL SEXISMO Y EL AMOR MITIFICADO?.....	43
PROYECTO MIRADAS: VÍDEO PARTICIPATIVO PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO	54
DISCURSOS Y PRÁCTICAS HETERONORMATIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: CONTRIBUCIONES DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y QUEER	66
INNOVACIÓN COEDUCATIVA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE EL CURRÍCULUM DEL GRADO DE MAESTRA/O EN EDUCACIÓN PRIMARIA	79
INVISIBILIDADES SOCIALES, IDENTIDADES DE GÉNERO Y COMPETENCIA NARRATIVA EN LOS DISCURSOS HISTÓRICOS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	89
DESHACIENDO EL GÉNERO EN EDUCACIÓN. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN TALLER DE GÉNERO EXTREMO PARA LA PREVENCIÓN DEL SEXISMO Y LA LGBTFOBIA	104
EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA SEXUAL SUFRIDA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS.....	114
DISCURSOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL LESBIANISMO: LOS CUENTOS CON “ORGULLO” COMO INSTRUMENTOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	124
ACTITUDES SEXISTAS EN ADOLESCENTES DE CENTROS ESCOLARES	136
SEXISMO Y SU VÍNCULO CON LA VIOLENCIA ESCOLAR, UN ESTUDIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS	145
REFERENTES LGTBI EN EDUCACIÓN	157
SENTIR EDUCATIVO: EXPECTATIVAS DE FUTURO DE CUATRO MUJERES GITANAS UNIVERSITARIAS.....	171
EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA E INCLUSIVA.....	185
LA INCLUSIÓN SE CONSIGUE CON LA EQUIDAD: LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS RESPECTO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	187
DEL DESARROLLO INDIVIDUAL A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: POTENCIALIDADES DE LOS MODELOS APS PARA AFRONTAR LAS NECESIDADES Y RETOS DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA	201
LA EXTENSIÓN DE LA CAPACIDAD DE LECTURA COMPRENSIVA COMO DERECHO HUMANO Y FACTOR DE INCLUSIÓN SOCIAL	210
DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN ¿DE QUÉ HABLAMOS?.....	219
LA DISTRIBUCIÓN ECONÓMICA Y DESIGUALDAD EN LOS MANUALES ESCOLARES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS EN CLAVE DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	230
CRITICAL THINKING LAB. MAYÉUTICA PARA MILLENIALS	242
EL FOMENTO DE LOS VALORES SOCIALES EN EL AULA Y LA CONSTITUCIÓN DE UNA SOCIEDAD CÍVICA, INFORMADA, CRÍTICA Y SERIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE TEÓRICO-PRÁCTICO DEL DERECHO CONSTITUCIONAL	252
LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS/AS Y JÓVENES GITANOS COMO UN DERECHO	260
LA DESACELERACIÓN COMO PRÁCTICA EDUCATIVA	273
LA ESCUELA LAICA. HACIA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA	286
DEPORTE DE ÉLITE Y DISCAPACIDAD, EL RETO DE LA CONCILIACIÓN DEL ESTUDIO Y EL DEPORTE	299
FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO	315
ANÁLISIS COMPARADO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS EN ESPAÑA RESPECTO AL DESARROLLO DE LAS METAS DE LA AGENDA 2030	317

EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS?	326
EXPERIENCIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ACERCA DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	335
EVOLUCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO TRAS EXPERIMENTAR LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO ROMA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROTAGONISTAS.	349
LA METODOLOGÍA DOCENTE ADECUADA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN CRÍTICOS Y REFLEXIVOS EN SUS PRÁCTICAS EXTERNAS: UN ESTUDIO AL ALUMNADO DE PEDAGOGÍA	357
CONSTRUYENDO ESPACIOS DE CRÍTICA SOCIAL Y PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	366
ALFABETIZACIÓN CRÍTICA Y MICROPOLÍTICA DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONSCIENCIA TRANSFORMADORA Y JUSTICIA RELACIONAL.....	378
¿QUÉ ES LA DIVERSIDAD Y QUÉ APORTA A UN AULA?: CREENCIAS DOCENTES PARA UNA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	386
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL.....	393
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN DE PROGRAMACIONES EDUCATIVAS DE DESARROLLO EMOCIONAL EN CENTROS	401
¿ESTÁN PREPARADOS LOS FUTUROS DOCENTES PARA INCLUIR A LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO PROTAGONISTAS DE LOS CONTENIDOS SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DE AULA?	416
PROFESORADO INCLUSIVO EN LA UNIVERSIDAD: ¿QUÉ LES CARACTERIZA?	427
EDUCACIÓN EMOCIONAL APLICADA AL APEGO INSEGURO	438
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN FORMACIÓN PROFESIONAL.....	452
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS.....	463
EDUCAR EN EL DECRECIMIENTO: UNA PERSPECTIVA NECESARIA EN AGROECOLOGIA ESCOLAR.....	465
LA EDUCACIÓN COMO RESISTENCIA. EXPERIENCIAS EN SECUNDARIA.....	480
LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA PROPUESTA DESDE EL ENFOQUE REM Y EL PARADIGMA DIALÓGICO-PARTICIPATIVO	495
RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE LAS Y LOS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN: UN RECORRIDO POR LA LITERATURA RECIENTE	519
ENTRE LA EMOCIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ESTUDIO CON PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN FORMACIÓN	535
DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA: UN ESPACIO IDÓNEO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA E INCLUSIVA	544
LA APLICACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL CRA DE LOZOYUELA (MADRID). UN ESTUDIO DE CASO.	557
EDUCACION INTERCULTURAL Y PARA LA PAZ.....	573
RELEVANCIA DE EDUCAR PARA LA PAZ EN LAS ESCUELAS DESDE LA PRIMERA INFANCIA	575
SANANDO NUESTRAS ESCUELAS EDUCANDO EN Y PARA LA CONVIVENCIA	584
LA PROTECCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL INTERNACIONAL. RETOS Y AVANCES EN LA SOCIEDAD PLURAL DEL SIGLO XXI	593
INTERCULTURALIDAD: ¿REALIDAD O UTOPIA?.....	601
CONOCER ESTEREOTIPOS Y PLANTEAR ESTRATEGIAS DE INTERCULTURALIDAD	613
EFICACIA DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE CONOCIMIENTOS EN RESUCITACIÓN CARDIOPULMONAR (RCP) EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	621
LA INTERCULTURALIDAD COMO ELEMENTO DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE JÓVENES DE 2ª GENERACIÓN.....	630
EDUCACION EMOCIONAL PARA LA CONVIVENCIA	643
INCLUSIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE MADRID. UN ESTUDIO DE CASO DE LAS AULAS DE ENLACE.	650
“EDUCACIÓN POPULAR COMO HERRAMIENTA ANTIRRACISTA: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA UNA ENSEÑANZA DECOLONIAL”	660

ANÁLISIS DE MATERIALES EDITADOS POR LAS ONGD PARA TRABAJAR EL TEMA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS AULAS	674
ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS	687
HORIZONTE POLÍTICO-EDUCATIVO DE ESPAÑA DESDE LOS PROGRAMAS ELECTORALES DE 2019	689
INFANCIA EN LOS INFORMES ANUALES DE UNICEF DEL SIGLO XXI. UNA MIRADA CRÍTICA	700
LA EXTENSIÓN DE LA CAPACIDAD DE LECTURA COMPRENSIVA COMO DERECHO HUMANO Y FACTOR DE INCLUSIÓN SOCIAL	713
LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LAS LEYES DE SERVICIOS SOCIALES AUTONÓMICAS: LA FIGURA DEL EDUCADOR/A SOCIAL	722
LA INCLUSIÓN A LA VANGUARDIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA COMUNITARIA Y EXTRACOMUNITARIA: UN ENGAÑO DISFRAZADO DE VERDAD.	734
TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y ARTES ESCÉNICAS	747
PROGRAMA METROPOLITANO PARA LOS DERECHOS HUMANOS DESDE EL MUNDO GLOBAL: “TENIM DRETS TEIXIM LLIBERTATS”	749
ARTES ESCÉNICAS: HERRAMIENTA DE COHESIÓN PRIMIGENIA.....	759
ESPACIO MESTIZO. CREACIÓN DE CIUDADANÍA DESDE EL ARTE COMUNITARIO Y LA EDUCACIÓN DE CALLE EN LEÓN.....	767
PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DEL TEATRO EN F.P. UN ESTUDIO DE CASOS.....	781
EL TEATRO DEL OPRIMIDO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA.....	791
EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA	807
“UNA ESCUELA DE VANGUARDIA”	809
INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS DE MESA	819
ESCUELA MESUMARÍA: APRENDIZAJE PARA LA VIDA	828
LAVIMUN: LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL DIÁLOGO Y LA ARGUMENTACIÓN.....	839
INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A TRAVÉS DEL JUEGO	851
LA EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA EN LA INFANCIA: PRIMEROS PASOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	864
METODOLOGÍA INCLUSIVA PARA LA ADQUISICIÓN DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN POBLACIÓN INFANTIL VULNERABLE: UN ESTUDIO LONGITUDINAL.....	874
CONSTRUYENDO UN MUNDO MEJOR	886
ENSEÑAR Y APRENDER OTRA ECONOMÍA EN CLAVE CRÍTICA: ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO CRÍTICO.....	895
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y MAYORES.....	907
OCIO Y PERSONAS MAYORES VISTO POR DISTINTOS GRUPOS ETARIOS	909
EDUCACIÓN, PALABRA E INCLUSIÓN: CUERPOS PRISIONEROS, NARRACIONES DE LIBERTAD.	919
LAS LITERATURAS AFRICANAS EN EL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES PUMUO	933
EL ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA A LO LARGO DE LA VIDA	942
ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN DIGITAL DE MUJERES RURALES EXTREMEÑAS.....	955
EDUCACIÓN CRÍTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	965
LA REALIDAD DIGITAL EN LAS AULAS ¿BENEFICIO O PERJUICIO?.....	967
EN-ABILITIES: HERRAMIENTAS ONLINE PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN ADULTOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	978
ESTUDIO DEL IMPACTO EDUCATIVO DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS BASADAS EN SCRATCH EN ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DE 4º ESO DEL IES SANTO TOMÁS DE AQUINO DE ISCAR (VALLADOLID) .	990
EDUCACIÓN CRÍTICA DESDE LA EXPERIENCIA DE COLECTIVOS SOCIALES	999
CENTROS DE DÍA PARA MENORES: EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN A PARTIR DEL PRÁCTICUM I DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL.....	1001
DISCRIMINACIONES DE GÉNERO EN PRISIÓN. PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS PARA COMBATIR LA DESIGUALDAD	1008
PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS CON MENORES QUE INCURREN LA LEY	1022

ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO DEL APRENDIZAJE EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS.....	1038
MATRAZ.INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. CUIDADORAS DE DEMENCIAS	1049
DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA DE DOS ADOLESCENTES.	1061
NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN.....	1087
LA ECONOMÍA NEOLIBERAL ASALTA LA GESTIÓN ESCOLAR PÚBLICA	1098
DESPLAZAMIENTO DE LA FORMACIÓN CRÍTICA Y PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN MÉXICO, EN EL CONTEXTO DE LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	1116
LA ESTANDARIZACIÓN EN EDUCACIÓN, UN DISPOSITIVO DEL NEOLIBERALISMO	1127
LA DESTRUCCION DE LO COMÚN EN LA VOZ DE LOS DOCENTES: EL NEOLIBERALISMO EN EL CASO CHILENO.	1145
TEACHING FOR TRANSFORMATION, DIVERSITY AND EQUALITY IN THE TEACHER EDUCATION SYSTEM IN ENGLAND.....	1161
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	1171
LA ATENCIÓN TEMPRANA EN ESPAÑA EN LA ÚLTIMA DÉCADA: FAMILIAS Y PROFESIONALES	1173
ANÁLISIS DE PROGRAMAS PSICOEDUCATIVOS PARA ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	1184
“DESDE TU EMOCIÓN.” UNA COMPARATIVA SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOS GRUPOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE SÍNDROME DE DOWN.....	1196
LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON PARÁLISIS CEREBRAL DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO.	1210
TGD Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: DIVERSAS RESPUESTAS EDUCATIVAS DENTRO DE UN MISMO TERRITORIO	1223

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ACTITUDES Y PREJUICIOS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS ACERCA DE COLECTIVOS EN SITUACIÓN DE DISCRIMINACIÓN

Elena Hernández de la Torre:
Universidad de Sevilla
Antonio J. Fernández Rodríguez:
Universidad de Sevilla

PALABRAS CLAVE

Discriminación, estereotipo, justicia, prejuicio, tolerancia

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo explorar las actitudes y prejuicios sobre colectivos tradicionalmente discriminados por orientación sexual, género, raza y discapacidad en personas jóvenes universitarias estudiantes de educación de grado y máster. En este análisis nos acercamos al estudio de los conceptos de tolerancia, justicia, prejuicio y estereotipo hacia estos grupos con el fin de entenderlos y comprender la importancia de actuaciones educativas para combatir la desigualdad social. Para ello se ha diseñado un cuestionario para jóvenes estudiantes universitarios y una muestra por disponibilidad. Este cuestionario dispone de 4 dimensiones con contenidos relevantes respecto a las actitudes hacia estos colectivos organizados en 8 subdimensiones. Entre los resultados relevantes destacamos que los estudiantes de educación entienden a personas con otra orientación sexual aunque existen agresiones verbales hacia ellos; reconocen que es en el trabajo donde existe mayor discriminación por género existiendo aún una mentalidad tradicional y prototípica; la sociedad trata inadecuadamente a las personas con discapacidad produciéndose la mayor discriminación por etiquetaje, rechazo social y falta de capacidad; finalmente las personas de distintas razas no tienen los mismos derechos y la sociedad confía poco en ellos para entablar amistad por lo que se identifica un sentimiento de hostilidad hacia ellos.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN (DISCRIMINACIÓN, INCLUSIÓN Y TOLERANCIA)

Las sociedades actuales se enfrentan a problemas cada vez más complejos acerca del tratamiento de las diferencias, debido esencialmente a la globalización y a las corrientes migratorias (López, 2012, 183). La Unión Europea aborda, desde hace bastante tiempo, un debate importante acerca de la discriminación de personas en situación de diversidad. En una comunicación en el Diario Oficial de la Unión Europea de 2006 ya se destacaba que muchos europeos siguen agrandando la brecha de la discriminación, tanto de forma personal como social y educativa. En ella proponían una Estrategia Marco contra la Discriminación y por la Igualdad de Oportunidades para Todos, aprobada por unanimidad en su 65o Pleno, celebrado los días 14 y 15 de junio de 2006 (sesión del 15 de junio).

El respeto a las diferencias individuales ya las trasladaba López Melero a la educación cuando en 2011 afirmaba lo siguiente:

.... al final del siglo XX y principios de éste se ha generado un movimiento educativo y social sobre la inclusión sustentado en el principio de equidad o de oportunidades equivalentes, donde lo fundamental no es que las personas y colectivos diferentes para participar en la vida social tengan que experimentar cambios previamente, sino que el cambio cultural supone que sean los sistemas los que tengan que cambiar para no excluir a ninguna

persona, ni a ningún colectivo, por razones de género, etnia, hándicap, enfermedad, procedencia o religión (p.1)

El respeto y comprensión hacia las personas es fundamental, es por ello que debemos practicar la *tolerancia* como valor en alza en una sociedad futura que ya se vislumbra diversa, ofreciendo oportunidades seguras para todos. Todo ello debe ser contemplado desde una perspectiva global que nos permita descubrir a todos en sus múltiples oportunidades de crecimiento personal.

En este estudio indagamos en las actitudes de estudiantes jóvenes universitarios acerca de la discriminación por orientación sexual, género, raza y discapacidad con el objetivo de explorar y descubrir sus actitudes sobre la exclusión social. Trabajamos con el concepto de “tolerancia” para reconocer las diferencias y entender la situación de exclusión de una parte de la sociedad y combatir la desigualdad de oportunidades

DISCRIMINACIÓN, INCLUSIÓN, TOLERANCIA, PREJUICIO Y ESTEREOTIPO

Hoy en día la *discriminación* sigue siendo un tema de debate debido a que este concepto aún no es bien entendido, en su origen conceptual y práctico, siendo conveniente profundizar en los conceptos de “inclusión” y “tolerancia” como bases de la formación general del hombre en su dimensión social. Como señala Rodríguez (2017, 213) las conductas discriminatorias “son producto de actitudes y percepciones erróneas hacia la alteridad, hacia otras culturas, creencias, hábitos y a veces simplemente opiniones discrepantes”. En este momento hablar de no discriminación e inclusión social es hablar de *justicia* para construir una sociedad igualitaria y honesta con el desarrollo de modelos sociales equitativos que afronten con justicia las desigualdades existentes en la misma.

El camino recorrido para eliminar la discriminación y exclusión social tiene un trayecto extenso en el tiempo. Entre los más importantes aludimos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, proclamando en su artículo 7 la Igualdad de Todos ante la Ley y el derecho a que ésta los proteja contra toda discriminación; en 1967 la Convención Internacional sobre Eliminación de toda forma de Discriminación Racial de Nueva York impide las discriminaciones en función de la raza, linaje, color, etnia o nacionalidad; la Convención Americana sobre Derechos Humanos del año 1969 también se opone a la discriminación por raza, idioma, color, sexo, religión, posición económica, nacimiento o condición social y en 1979 surge la Convención de la Asamblea de las Naciones Unidas para la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer.

Discriminar es “dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo...” (RAE, 2014), es separar, diferenciar o excluir a alguna persona, o tratarla como un ser inferior, o privarle de derechos, por ciertas características físicas, ideas, religión, cultura, orientación sexual, posición económica u otros motivos evidentes, con lo que “este menosprecio hacia el considerado *diferente* afecta su dignidad humana y lo somete a maltratos y abusos” (Rey, 2008, 3).

El concepto de *discriminación* nace de los prejuicios y juicios de valor sin fundamento conceptual y son construidos socialmente en el grupo, se transmiten de generación en generación y son formulados sobre las personas. Los prejuicios relacionados con determinados grupos de personas dan lugar a *estereotipos* que se muestran incluso en frases populares como son “péinate que vas hecha una gitana”, “eres más avaro que un judío”, “trabajo más que un negro” y un largo etc. Los estereotipos y prejuicios se construyen siempre en los grupos sociales de forma verbal en principio, suelen ser exagerados y llevan con el tiempo a la generalización y, en ocasiones, a conductas agresivas, así como al menosprecio de determinados grupos sociales, mermando gravemente su inclusión social. Este menoscabo parte del desconocimiento de la base de que las personas somos todas iguales y diferentes desde el punto de vista biológico, psicológico y social, y que esta diversidad nos enriquece y nos hace crecer en tolerancia y valores.

En este escenario debemos aludir a las variables de la diversidad humana socio-cultural y educativa ya que son variables construidas en la sociedad, suponen la capacidad de guiar las relaciones humanas, la empatía con las personas y el reconocer las motivaciones y emociones que caracterizan a los seres humanos, en resumen, nos remitimos a los valores y la formación del ser humano. En este sentido, ya señalaban Pulido & Carrión (1998) que la expresión 'diversidad' designa una realidad de la naturaleza, mientras que la expresión 'diferencia' designa una realidad del pensamiento. Esto no debe entenderse como que el pensamiento no forma parte de la naturaleza, sino que la realidad natural existe independientemente del pensamiento (p.504).

Asimismo, para hablar de diversidad es necesario hacer una diferencia entre lo que significan los términos uniformidad y diversidad; cuando hablamos de uniformidad estamos refiriéndonos actualmente a un concepto negativo o peyorativo, el cual anula la personalidad y la identidad de quienes “padecen” esta etiqueta, sin embargo, cuando hablamos utilizando el término diversidad estamos refiriendo a una forma de enriquecimiento natural con un fuerte elemento verdadero y original.

La *discriminación* alude a su antónimo, es decir a la teoría del “Discurso humanista de la igualdad” de Pérez de Lara (1996), aquella que propone los valores de libertad, igualdad y fraternidad, lo que implica ofrecer a toda la población, evidentemente plural, dadas las variables de raza, sexo, origen social y características biológicas individuales, los valores propios de la cultura predominante. Este discurso supone un punto de partida en la reflexión para justificar el logro del respeto a la diversidad en la igualdad. En realidad, una actitud de respeto hacia la diversidad en la sociedad democrática actual se entiende como la aceptación del *pluralismo* existente (Gimeno, 1996), “la búsqueda de la igualdad es la lucha por que algunas de las diferencias entre los seres humanos no se conviertan en murallas para el imposible ejercicio de la libertad de los menos dotados en esa sociedad democrática” (p.20).

Para finalizar, en un estudio llevado a cabo por Mercawise (plataforma online de estudios de mercado) en 2014 sobre Discriminación, uno de cada 6 europeos ha sufrido discriminación en el último año. La Ley contra la Discriminación de la Unión Europea protege contra la discriminación, aunque son varios los factores por los que se produce, como podemos observar en esta encuesta barométrica por iniciativa de la Unión Europea a 251 personas sobre Discriminación en 2014 y denominada “Percepciones, experiencias y actitudes hacia la discriminación”. Los datos que arroja este estudio acerca de los factores por los que discriminamos al prójimo son los siguientes: por nivel socioeconómico 82.1%, por preferencia sexual 66.5%, por peso (obesidad) 58.6%, por tono de piel 57% y por la manera de vestir 47%. En este sentido abordamos nuestro estudio.

OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es indagar y detectar las actitudes y prejuicios de jóvenes universitarios hacia grupos que tradicionalmente se encuentran en situación de exclusión social por orientación sexual, género, discapacidad y raza.

METODOLOGÍA / MÉTODO

El objetivo de este estudio es indagar y detectar las actitudes sobre la discriminación y exclusión social en jóvenes universitarios hacia grupos que tradicionalmente se encuentran en situación de exclusión social por orientación sexual, género, discapacidad y raza.

PARTICIPANTES

En este estudio han participado en la muestra 196 sujetos, siendo 141 alumnos de Ciencias de la Educación de primer curso de Grado y 55 alumnos de Máster en Psicopedagogía, cuyo rango de edad se sitúa entre 18 y 34 años. La muestra que se ha utilizado se define por disponibilidad, a propósito y/o por conveniencia debido a que es accesible y no por

criterio estadístico. La característica principal de esta muestra es que se sitúa en el ámbito geográfico de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla cuyo alumnado se compone mayoritariamente por mujeres y un bajo porcentaje en hombres debido a la titulación en la que se ha procedido a administrar el Cuestionario (ver Tabla 1).

Tabla 1. Participación hombres/mujeres. Datos de Muestreo.

Titulación	Población	Muestra	%
Grado de Pedagogía	103 alumnos/as	Grupo 1: 47	12,8% H / 87,2% M
		Grupo 2: 56	23,2% H / 76,8% M
Posgrado-Máster	55 alumnos/as	Grupo 1: 33	15,2% H / 84,8% M
		Grupo 2: 22	9,1% H / 90,9% M
Total	158 alumnos/as		

Fuente: Elaboración Propia

El rango de edad es de 18 a 34 años (ver Tabla 2) lo que corresponde a la participación de alumnado de grado y posgrado.

INSTRUMENTO

La metodología utilizada es de carácter cuantitativo basada en un Cuestionario de Actitudes y Prejuicios, estructurado en 4 dimensiones, cada una de ellas con 8 sub-dimensiones que responden a situaciones de discriminación social por orientación sexual, género, discapacidad y raza. Se ha utilizado un muestreo por disponibilidad en jóvenes de Grado y Posgrado de la Facultad de Educación, aplicándose de forma presencial.

Tabla 2. Rango de edad de los jóvenes. Datos de Muestreo en Grados y Máster.

Edad	Grupo 1 G. Frecuencia	Grupo 2 G. Frecuencia	Grupo 1 M. Frecuencia	Grupo 2 M. Frecuencia
18	24	14		
19	5	5		
20	4	4		
21	6	8		
22	1	12	4	4
23	3	2	9	6
24	2	7	9	
25	1	2	5	5
26			1	5
27			3	
28	1		1	1
30			1	
33		1		
34				1
TOTAL	47	56	33	22
PERDIDOS		1		

Fuente: Elaboración Propia

El instrumento presenta 65 variables nominales y cuatro recogen información sobre las características sociométricas de la muestra (sexo, edad, curso y grupo). Ha sido construido y validado en una población joven de 5 profesionales de la educación en un rango de edad de 25 a 35 años, 3 mujeres y 2 hombres, los cuales han finalizado estudios de grado y posgrado

en Educación, encontrándose actualmente vinculados/as a trabajos sociales y a la investigación en este campo de trabajo.

ANÁLISIS DE DATOS

La información que se ha obtenido tras la aplicación de dicho cuestionario ha sido sometida a un tratamiento estadístico deslizado por ordenador mediante la aplicación del Programa SPSS 2.0., de datos cuantitativos en ciencias sociales (Bausela, 2005), lo que nos ha permitido analizar de forma descriptiva los datos, así como proceder a realizar un análisis sobre la fiabilidad y validez del instrumento (tal y como se detalla en los subapartados 3.4 y 3.5).

ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD

El valor de consistencia interna del cuestionario es aceptable, tal y como se refleja en la tabla (indicar número). De esta manera, confirmamos que el instrumento aplicado tiene un índice de fiabilidad o consistencia interna aceptable puesto que tiene un coeficiente de Alpha de Cronbach superior a .7.

Tabla 3. Coeficiente de fiabilidad del instrumento

Consistencia interna (α de Cronbach)	Valores	N.º de ítems
Cuestionario aplicado	.753	

ANÁLISIS DE LA VALIDEZ

Debido a las características de las variables (tipo nominal), para obtener la validez del cuestionario se aplicó un análisis de tablas de contingencia (estadística inferencial no paramétrica), mediante la prueba Chi Cuadrado de Pearson con la finalidad de comprobar la existencia de diferencias entre los diferentes cursos y grupos entre sí. Para ello, se formula la hipótesis nula (no existen diferencias entre las variables de estudio) y la hipótesis alternativa (existen diferencias entre las variables de estudio). Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Con respecto a los cursos de los encuestados, los resultados del análisis han sido:

Se rechaza la hipótesis nula y se plantea como válida por tanto la hipótesis alternativa, en el ítem DS4.1 “Las agresiones verbales son comunes en la discriminación por orientación sexual” (chi cuadrado = 15,536 y sig. = 0,00), en el ítem DD5. “¿A qué ritmo crees que la sociedad está trabajando para incluir a estas personas en todos los ámbitos?” (chi cuadrado = 7,040 y sig. = 0,03), en el ítem DD6.5 “El sistema excluyente es el principal motivo de discriminación a personas discapacitadas” (chi cuadrado = 7,041 y sig. = 0,008), en el ítem DD6.6 “La falta de formación es el principal motivo de discriminación a personas discapacitadas” (chi cuadrado = 4,054 y sig. = 0,044), en el ítem DR5. “¿Qué crees que siente la sociedad ante personas de otra raza?” (chi cuadrado = 5,4514 y sig. = 0,049), en el ítem DR8.2 “los negros son los que más discriminación sufren” (chi cuadrado = 7,549 y sig. = 0,006) y en el ítem DR8.3 “Los gitanos son los que más discriminación sufren” (chi cuadrado = 17,296 y sig. = 0,00).

Se acepta la hipótesis nula en el resto de los ítems del cuestionario, puesto que presentan significaciones superiores a 0,05.

Con respecto a los grupos de los encuestados, los resultados del análisis han sido:

Se rechaza la hipótesis nula y se plantea como válida por tanto la hipótesis alternativa en el ítem DS2 “¿Qué harías si tu mejor amigo/a te cuenta que es homosexual/bisexual/transexual?” (chi cuadrado = 8,09 y sig. = 0,044), en el ítem DS5.2 “Las agresiones verbales son comunes en la discriminación por orientación sexual” (chi

cuadrado = 15,658 y sig. = 0,001), en el ítem DS6 “¿Cómo crees que ve la sociedad que una persona homosexual/transexual/bisexual se bese en público con su pareja?” (chi cuadrado = 28,534 y sig. = 0,018), el ítem DD6.5 “El sistema excluyente es el principal motivo de discriminación a personas discapacitadas” (chi cuadrado = 8,09 y sig. = 0,044), el ítem DD7 “¿En qué ámbito se observa mayor discriminación hacia la discapacidad?” (chi cuadrado = 47,653 y sig. = 0,00), en el ítem DR5.1 “La sociedad siente odio cuando está con gente de otra raza” (chi cuadrado = 12,327 y sig. = 0,06), en el ítem DR5.2 “La sociedad siente miedo cuando está con gente de otra raza” (chi cuadrado = 7,88 y sig. = 0,048), en el ítem DR8.2 “los musulmanes son los que más discriminación sufren” (chi cuadrado = 11,943 y sig. = 0,008) y en el ítem DR8.3 “Los gitanos son los que más discriminación sufren” (chi cuadrado = 19,864 y sig. = 0,00).

Se acepta la hipótesis nula en el resto de los ítems del cuestionario, puesto que presentan significaciones superiores a 0,05.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos hemos procedido a mostrarlos de la siguiente forma: se han completado Tablas de datos por grupos individuales de Grado y Máster para obtener las cifras y realizar un estudio individual de estos grupos y, al mismo tiempo, un estudio transversal grado-posgrado. El análisis por grupos individuales de Grado y Posgrado nos muestra los porcentajes de cada grupo y los resultados de las sub-dimensiones en respuesta a las preguntas del Cuestionario. El análisis transversal permite comparar los datos y establecer las conclusiones sobre las percepciones de jóvenes acerca de la discriminación social por motivos de orientación sexual, género, discapacidad y raza.

El análisis de los resultados de los Cuestionarios se expone a continuación. Se utilizan puntajes máximos y mínimos para su comentario por Grado y Master.

Tabla 3. Datos Cuestionario Discriminación por Orientación Sexual.

Pregunta	Respuestas	G1	G2	M1	M2
Item 1	SI	78,7	78,6	87,9	77,3
	NO	21,3	19,6	9,1	18,2
	NS/NC	0	1,8	3	4,5
Item 2	Entendería	100	85,7	93,3	95,5
	Me Costaría	0	14,3	0	0
	No lo entendería	0	0	0	0
	NS/NC	0	0	6,1	4,5
Item 3	SI	61,7	75	63,9	81,8
	NO	17	14,3	18,4	4,5
	NS/NC	17	10,7	8,2	13,6
Item 4	Amigos	16,7	10,6	10,2	6,3
	Escuela	43,1	43,5	44,9	40,6
	Trabajo	12,5	12,9	18,4	9,4
	Familia	27,8	29,4	18,4	40,6
Item 5	Agresión verbal	43,8	42,6	35,3	45,9
	Agresión física	12,4	13,1	14,7	5,4
	Amenazas	12,4	13,1	11,8	2,7
	Aislamiento	29,5	26,2	30,9	29,7
	Agrado	1	2,5	2,9	8,1
	Acogida	0	1,6	4,4	0
Item 6	Ninguno	1	0,8	0	0
	MB	0	3,6	3	0
	B	0	7,1	15,2	4,5

	Igual	4,3	10,7	12,1	31,8
	Mal	85,1	66,1	60,6	50
	MM	10,6	10,7	9,1	9,1
Item 7	Nada	2,1	3,6	12,1	4,5
	Poco	23,4	55,4	36,4	40,9
	Bastante	5,1	32,1	36,4	40,9
	Muy	23,4	7,1	15,2	13,6
Item 8	SI	31,9	39,9	42,4	22,7
	NO	19,1	32,1	15,2	27,3
	NS/NC	48,9	28,6	42,4	50

Elaboración propia

Los resultados del Cuestionario por Orientación Sexual (ver Tabla 3) indican que en todos los *grupos de Grado* el alumnado conoce a alguien que ha sido discriminado por orientación sexual de forma unánime en un 85,7% e incluso lo entenderían en un 100% en uno de los grupos y la aceptación de chicos/as oscila entre 61,7% y 75%. Donde se produce más discriminación es en la *escuela* en un 43%, la familia 27,8% y 29,4%, amigos y trabajo; entre las actitudes, las que se repiten son las agresiones verbales en 43,8% y 42,6%, el aislamiento en 29,5% y 26,2% y amenazas y agresión física en el mismo porcentaje, 12% y 13%. La sociedad ve el beso en público mal en personas con otra orientación sexual en 85,1% y 66,1%, muy mal en 10%; el acceso al matrimonio tiene poca importancia entre 23,4% y 55,4% y mucha entre 7,1% y 23,4%, lo cual demuestra gran disparidad. Por último, la Ley LGTBI muestra también gran disparidad, es positiva entre 31,9% y 39,9%, NS/NC entre 28,6% y 48,9% y no es positiva entre 42,4% y 50%.

Los *grupos de Máster* muestran que los jóvenes conocen personas que han sido discriminadas por su orientación sexual entre 77,3% y 87,9% así como lo entenderían en 95,5%. Respecto a la aceptación de chicos/as con orientaciones sexuales diferentes, entre un 63,9% y 81,8% lo aceptarían. El ambiente donde más discriminación se produce es en la *escuela* entre un 40,6% y 44,9%, la *familia* entre 18,4 y 40,6%, *trabajo* 9,4% y 18,4%, y amigos entre 10,2% y 6,3%. Respecto a las actitudes hacia orientación sexual, *agresiones verbales* entre 35,3% y 45,9%, *aislamiento* entre 29,7% y 30,9% son las conductas más frecuentes hacia jóvenes, seguidas de *agresiones físicas* 5,4% y 14,7% y *amenazas* entre 2,7% y 11,8%; no existen apenas conductas de agrado y acogida. La sociedad ve el beso en público entre 50% y 60,6% mal, en 12,1% y 31,8% les da igual y muy mal 9%. El acceso al matrimonio tiene poca importancia y bastante entre 36,4% y 44,7%, mucha entre 13,6% y 15,2%, mucha entre 4,5% y 12,1%. Por último, la Ley LGTBI es positiva en 22,7% y 42,4%, no es positiva en 15,2% y 27,3%, aunque el mayor porcentaje lo arroja NS/NC con máximo entre 42,4% a 50% de los jóvenes en ambos grupos.

Tabla 4. Datos Cuestionario Discriminación por Género.

Pregunta	Respuestas	G1	G2	M1	M2
Item 1	SI	53,2	66,1	69,7	45,5
	NO	38,3	32,1	24,2	50
	NS/NC	8,5	1,8	6,1	4,5
Item 2	Trabajo	41,4	51,2	45,7	56,7
	Escuela	23	20,7	26,1	13,3
	Familia	14,9	12,2	10,9	13,3
	Amigos	14,	13,4	15,2	6,7
	Otros	5,7	2,4	2,2	0
Item 3	SI	40,4	55,4	57,6	54,5
	NO	23,4	12,5	12,1	9,1
	Depende	29,8	32,1	30,3	36,4

	NS/NC	6,4	0	0	9,1
Item 4	SI	4,3	18	3	4,5
	NO	63,8	83,9	69,7	72,7
	NS/NC	31,9	14,3	27,3	22,7
Item 5	Gimnasia	28,2	28,2	23,4	23,2
	Futbol	0,7	2,9	2,8	23,2
	Baile	28,2	28,2	25,2	27,5
	Cocina	16,1	17,2	16,8	18,8
	Baloncesto	3,4	2,9	3,7	7,2
	Idioma	22,8	19	23,4	18,8
	Otros	0,7	1,1	0,9	1,4
Item 6	Gimnasia	0	0	1,1	1,7
	Futbol	38,2	36,5	34,5	32,2
	Baile	0,8	0,7	3,4	1,7
	Cocina	1,6	3,4	4,6	5,1
	Baloncesto	34,1	33,1	31	32,2
	Idioma	24,4	24,3	20,7	23,7
	Otros	0,8	2	1,1	1,7
Item 7	SI	93,6	91,1	93,9	90,9
	NO	4,3	3,6	3	4,5
	NS/NC	2,1	3,6	3	4,5
Item 8	SI	27,7	30,4	45,5	36,4
	NO	42,6	51,8	39,4	54,5
	NS/NC	25,5	16,1	15,2	9,1
	Otros	4,3	1,8	0	0

Elaboración propia

Los resultados del Cuestionario sobre Discriminación por Género (ver Tabla 4) indican que en todos los *grupos de Grado* los jóvenes conocen personas discriminadas por género entre 53,2% y 66,1%, el ambiente en el que hay más discriminación es el trabajo en 41,4% y 51,2%, la escuela entre 20,7% y 23% seguido de familia y amigos en el mismo porcentaje. En cuanto a la capacitación para el trabajo, el hombre tiene mayor capacitación en 40,4% y 55,4% y dependen del mismo entre 29,8% y 32,1%. La empresa no contrata a mujeres embarazadas entre 63,8% y 83,9% y si las contratan entre 4,3% y 18%. A las hijas las apuntarían a gimnasia rítmica (28,2%), baile (28,2%), idioma (19% y 22,8%) y cocina (16,1% y 17,2%); a los hijos en futbol (36,5% y 38,2%), baloncesto (33,1% y 34,1%) e idioma (24,3% y 24,4%). Respecto a la Ley de Discriminación por Género, debería existir entre 91,1% y 93,6% y respecto a la equiparación salarial entre sexos, la sociedad no la ve justa entre 42,6% y 51,8% y si la ve justa entre 27,7% y 30,4%; en un grupo en 25,5% NS/NC. En los *grupos de Máster*, entre 45,5% y 69,7% conocen a alguien que ha sido discriminado por sexo; donde más discriminación se produce es en el trabajo entre un 45,7% y 56,7% seguido de la escuela (13,3% y 26,1%) y amigos (6,7% y 15,2%); en la capacitación para el trabajo piensan que el hombre tiene mayor capacitación de un 54,5% a un 57,6% y depende de 30,3% a 36,4%. La empresa no contrata a mujeres embarazadas entre 69,7% y 72,7% y NS/NC entre 22,7% y 27,3%; apuntarían a su hija en primer lugar a baile (25,2% y 27,5%), gimnasia (23,4% y 23,2%) e idioma (18,8% y 23,4%), a su hijo en fútbol (32,2% y 34,5%), baloncesto (31% y 32,2%) e idioma (20,7% y 23,7%). En cuanto a la Ley de Discriminación por Género, están de acuerdo entre 90,9% y 93,9% y equiparación salarial entre sexos es justa entre 36,4% y 45,5% y no es justa entre 39,4% y 54,5%.

Tabla 5. Datos Cuestionario discriminación por discapacidad.

Pregunta	Respuestas	G1	G2	M1	M2
Item 1	SI	17	10,7	21,2	13,6
	NO	80,9	87,5	65,8	63,6
	NS/NC	2,1	0	3	22,7
Item 2	SI	21,3	26,8	21,2	13,6
	NO	68,1	67,9	75,8	77,3
	NS/NC	8,5	5,4	3	22,7
Item 3	SI	42,6	35,7	30,3	36,4
	NO	44,7	55,4	60,6	40,9
	NS/NC	12,8	7,1	9,1	18,2
Item 4	SI	17	14,3	12,1	9,1
	NO	66	71,4	75,8	59,1
	NS/NC	17	14,3	12,1	31,8
Item 5	Buen ritmo	12,8	19,6	3	4,5
	Ritmo lento	87,2	78,6	90,9	90,9
	Ninguno	0	1,8	6,1	4,5
Item 6	Falta capacidad	9,1	15,5	11,8	14,3
	Falta comprensión	19,7	14,1	14,1	11,1
	Etiquetaje	22,7	23,2	29,4	25,4
	Rechazo social	20,5	19	15,3	15,9
	Exclusión	15,2	14,8	21,2	27
	Falta formación	12,9	13,4	8,2	6,3
Item 7	Educativo	17	8,9	3	4,5
	Laboral	59,6	30,4	48,5	18,2
	Social	17	14,3	12,1	13,6
	Familiar	0	46,4	36,4	63,6
Item 8	Nada	4,3	5,4	15,2	0
	Poco	78,7	73,2	75,8	81,8
	Bastante	14,9	17,9	9,1	13,6
	Mucho	2,1	3,6	0	0

Elaboración propia

Los resultados del Cuestionario sobre Discriminación por Discapacidad (ver Tabla 5) nos indican que los jóvenes de *Grado* opinan que entre 80,9% y 87,5% la sociedad no trata adecuadamente a las personas con discapacidad y de 10,7% a 17% si; asimismo no existe conciencia social en 67,9% y 68,1%, existe de 21,3% a 26,8%. La sociedad no defiende sus derechos de 44,7% a 55,4%, los defiende entre 35,7% y 44,7%; opinan que en la Legislación no hay suficientes dispositivos de 66% a 71,4%, trabajan a ritmo lento de 78,6% a 87,2%. Los motivos de discriminación son etiquetaje (22,7% a 23,2%), rechazo social (19% a 20,5%), falta de comprensión (14,1% a 19,7%) y exclusión (14,8% a 15%); ámbito donde se observa mayor discriminación es el laboral entre 30,4% y 59,6%, social (14,3% a 17%) y educativo (8,9% a 17%). Por último, la educación respeta poco los ritmos escolares del alumnado entre 73,2% y 78,7%, bastante de 14,9% y 17,9%.

En los grupos de Máster, los jóvenes opinan que la sociedad no trata adecuadamente a personas con discapacidad de 63,6% a 65,8%, si las trata bien de 13,6% a 21,2%, no existiendo conciencia social al respecto de 75,8% a 77,3%. La sociedad no defiende los derechos de estas personas entre 40,9% y 60,6%, los defiende de 30,3% a 36,4%, no habiendo suficientes dispositivos para ello de 59,1% a 75,8%. La sociedad trabaja a ritmo lento en 90,9% por unanimidad, siendo los motivos de la discriminación etiquetaje (25,4% a 29,4%), exclusión (21,2% a 27%), falta de comprensión y capacidad. El ámbito en el que se

observa mayor discriminación es familiar (36,4% a 63,6%), laboral (18,2% a 48,5%) y social. La educación respeta poco los ritmos escolares del alumnado en 75,8% y 81,8% y bastante de 9,1% a 13,6%.

Tabla 6. Datos Cuestionario discriminación por raza.

Pregunta	Respuestas	G1	G2	M1	M2
Item 1	SI	10,6	12,5	3	9,1
	NO	78,8	83,9	93,3	72,7
	NS/NC	8,5	0	3	9,1
Item 2	SI	10,6	12,5	3	9,1
	Bien	10,6	14,3	30,3	27,3
	Regular	72,3	69,6	66,7	63,6
Item 3	Mal	12,8	12,5	3	4,5
	SI	51,1	28,6	33,3	54,5
	NO	36,2	55,4	54,5	18,2
Item 4	NS/NC	8,5	12,5	12,1	22,7
	Mucho	8,5	1,8	3	4,5
	Bastante	4,3	8,9	12,1	36,4
	Poco	85,1	75	84,4	50
Item 5	Nada	0	8,9	0	4,5
	Odio	15,4	9,6	6,3	4,4
	Disgusto	8,5	6,4	3,8	2,2
	Miedo	26,9	26,9	27,5	17,8
	Incomodidad	28,5	30,8	30	35,6
	Nada	1,5	1,9	5	13,3
	Atracción	0,8	1,3	1,3	2,2
	Simpatía	5,4	1,3	6,3	4,4
	Pena	10	17,3	15	8,9
	Respeto	1,5	3,2	3,8	8,9
Item 6	Comprensión	1,5	1,3	1,3	2,2
	SI	21,3	37,5	27,3	27,3
	NO	53,2	50	57,6	40,9
Item 7	NS/NC	21,3	7,1	12,1	27,3
	SI	48,9	50	33,3	13,6
	NO	6,4	12,5	6,1	31,8
Item 8	A veces	40,4	33,9	60,6	50
	Musulmanes	31,1	34	36,9	40
	Negros	40,5	34	20	20
	Gitanos	13,5	20,4	27,7	37,8
	Asiáticos	2,7	1	0	0
	Sudamericanos	5,4	5,8	6,2	2,2
Item 9	Otros	1,4	0	4,6	0
	SI	89,4	83,9	93,9	90,9
	NO	0	7,1	3	0
	A veces	6,4	1,8	3	4,5

Elaboración propia

Los resultados del Cuestionario sobre Discriminación por Raza (ver Tabla 6) en *Grado* opinan que las personas no son muy diferentes entre razas entre 73,7% y 83,9%; sí entre 10,6% y 12,5%. Tener amigo o familiar de otra raza se tolera regular, de 69,6% a 72,3%, bien (10,6% a 14,3%) y mal (12,5% a 12,8%) en ese orden. Respecto al respeto por las personas de otra raza, las respetamos de 28,6% a 51,1%, no las respetamos de 36,2% a

55,4; confiamos poco en ellas de 75% a 85,1%; sentimos ante estas personas incomodidad (28,3% a 30,8%), miedo (26,9%), odio (9,6% a 15,4%) y pena (10% a 17,3%). Opinan que las personas de otras razas no tienen los mismos derechos de 36,8% a 53,2% y si los tienen de 21,3% a 50%; se evita el contacto de 48,9% a 50% y a veces entre 33,9% y 47,4%. Las personas que sufren más discriminación son personas negras (34% a 40,5%), musulmanes (31,1% a 34%) y gitanos (13,5% a 20,4%), seguido de sudamericanos y asiáticos. La sociedad está uniendo inevitablemente determinados grupos de personas a terrorismo de 83,9% a 89,4%.

En lo que se refiere a los grupos de *Máster*, los jóvenes opinan que las personas son muy diferentes entre razas de 72,7% a 93,3%, la sociedad valora entre 63,6% a 66,7% regular; la sociedad respeta personas de otra raza entre 33,3% y 54,5%, no las respeta de 18,2% a 54,5%. Respecto a la confianza en personas de otra raza, se confía poco entre 50% y 84,4% y bastante de 12,1% a 36,4%; ante personas de otra raza sentimos incomodidad (26,3% a 35,6%), miedo (17,8% a 27,5%), odio (4,4% a 6,3%) y pena (8,9% a 15%). Las personas de otra raza no tienen los mismos derechos de 40,9% a 57,6% y si los tienen en 27,3% de los casos; respecto a evitar el contacto con otras razas, opinan que a veces entre 50% y 60,6% de los casos, y entre 13,6% y 33,3% si; los grupos que sufren mayor discriminación son musulmanes (36,9% y 40%), gitanos (27,7% a 37,8%) y negros (20%); por último la sociedad está uniendo determinados actos terroristas a algunas razas entre 90,9% y 93,9%.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A continuación, se exponen las conclusiones de este estudio, así como la discusión de estos resultados. Se aportan evidencias acerca de las percepciones, creencias y actitudes de jóvenes en formación sobre la discriminación social en función de la orientación sexual, género, discapacidad y raza. Entre las conclusiones de este estudio se pueden concretar las siguientes:

Las conclusiones entre los grupos de grado muestran algunas diferencias, aunque presentan características sociométricas muy similares (edad, estudios o formación sobre la discriminación). Las futuras investigaciones deberían indagar en los motivos que podrían encontrarse entre variables ocultas, por lo que planteamos líneas sobre las que sería conveniente indagar y que arrojarían información relevante acerca de estas diferencias: variables como forma de acceso a la titulación, horario, interés sobre el grado cursado o situación laboral pueden ser aspectos que podrían aportar información para explicar estas diferencias.

Respecto a los grupos Grado-Máster no se encuentran grandes diferencias por lo que nos preguntamos si realmente la formación recibida durante el transcurso de la titulación es relevante para una concienciación profunda sobre la tolerancia y la educación en las diferencias. Planteamos estas hipótesis para futuras investigaciones: ¿cómo influyen los conocimientos adquiridos en la formación sobre las actitudes hacia las diferencias?, ¿los contenidos impartidos realmente producen un cambio significativo en las concepciones sobre la desigualdad social?

Respecto a estas propuestas de investigación futura que planteamos, Padilla y Gómez (2014, 7) puntualizan que habrá que centrarse en el futuro en educación “en las prácticas discursivas con las cuales crear espacios para la transformación hacia la igualdad...”, todo ello con la responsabilidad de una formación en el respeto a la diversidad por parte del profesorado universitario (hacia alumnado universitario). Esto coincide con lo que especifica Penna (2015) cuando afirma “el alumnado recibe una formación deficiente, y en ocasiones homófoba... la formación del profesorado universitario en aspectos vinculados con la diversidad continúa siendo una asignatura pendiente”. (p.199). Asimismo, Crisol y Romero (2014) manifiestan que el ejercicio de la profesión docente, también en el ámbito universitario, se produce desde la ética en la formación del alumnado, es decir, “se trata de que [los alumnos] aprendan por sí

mismos para que sean personas razonables, sensatas, capaces de hacerse responsables de sus actos, de sus vidas personales, así como del cuidado de la comunidad” (p. 5). Algunos estudios enfatizan las carencias en formación mostradas por el colectivo del profesorado, consecuencia del tránsito de la antigua realidad monocultural de sus aulas a la evidencia multicultural contemporánea y a las nuevas demandas para la atención al alumnado de culturas minoritarias (Rodríguez Fuentes, 2017). Sería necesario recoger la argumentación de Amat, Aguirre y Moliner (2018) cuando afirman que:

“la sociedad en que vivimos es progresivamente más plural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto socio-cultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo... Es importante comenzar a prestar atención desde lo educativo si queremos realmente incluir toda la diversidad y la complejidad humana” (p.94)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azorín Abellán, C. (2017) Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 45-60
- Bausela, E. (2005) Spss: un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2 (4), 62-69
- Bobbio, N. (1995). *Derecha e izquierda*. Madrid, Taurus.
- Camps, V. (1993) El derecho a la diferencia. En L. Olivé (Ed.). *Ética y diversidad*. México, Fondo de Cultura Económica. pp. 99-110.
- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014) Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1044-1060
- Castillo, R. y Montes, B. (2014) Analysis of current gender stereotypes. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1044-1060.
- Crisol, M. y Romero, M.A. (2014) Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 23-35.
- Diario Oficial Unión Europea (2006) *Dictamen del Comité de las Regiones*. (2006/C 229/09). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:229:0057:0066:ES:PDF>
- Etxeberriá, F. (1996) Educación y diversidad. *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. San Sebastián
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- Gimeno, J. (1996) Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación! *Kikiriki*, 38, 16-25.
- Jiménez, A. y Huete, A. (2002) La discriminación por motivos de discapacidad. Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI), (81 pgs). http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_2/material_M2/sabermas1.pdf
- López, J. (2012) Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 175-188
- López Melero, M. A. (2011) Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014) *Los perfiles de la discriminación en España. Análisis de la Encuesta CIS 3000. Percepción de la discriminación en España*. Gobierno de España, Fondo Social Europeo
- Padilla, M. y Gómez, J. (2014) Análisis discursivo de la construcción y deconstrucción de la equidad: un estudio de caso para su aplicación en el ámbito de la educación para la igualdad. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 1, 14-28.
- Penna Tosso, M. (2015) Homofobia en las aulas universitarias. Un meta-análisis. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 181-202.
- Pérez de Lara, N. (1996) Feminismo, multiculturalismo y Educación Especial. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 86-91

- Pérez Islas, J.A. (2010) La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción. *El Cotidiano*, 163, 35-44
- Pulido, R. y Carrión, J. (1998) Atender... ¿a qué diversidad? En Pérez, R. y otros (Eds.). Educación y diversidad. *XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Universidad de Oviedo. V.II, 501-512.
- RAE (2017) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España
- Rey, S. (2008) La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 84 (septiembre/diciembre), 251-283
- Rodríguez Otero, L. M. (2017) Actitudes frente a la diversidad sexual entre los estudiantes de Trabajo Social mexicanos: el contexto regiomontano. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30 (2), 417-433
- Rodríguez Fuentes, A. (2017). Profesorado, progenitores y alumnado ante la diversidad sociocultural. Confluencia de perfiles e influencia entre ellos. *Teoría de la Educación*, 29 (2), 211-231

POR UNA [CO]CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA UNIVERSIDAD: DIÁLOGOS EN TORNO A REGISTROS DE UNA TRAYECTORIA DE TRABAJOS POR PROYECTOS

José Eugenio Rubilar Medina
Institución: Universidad de Barcelona

PALABRAS CLAVE

Universidad, Competencias, Trabajo por Proyectos, Registros

RESUMEN

El modelo educativo basado en competencias ha propiciado cambios que atañen a la formación universitaria y, por ende, inciden en las dinámicas de aprendizaje. En lo que respecta a la formación universitaria en Artes Visuales, preceptos que prevalecen como la disciplina y la autoría, coartan las posibilidades de colaboración y la promoción de agenciamientos colectivos. En este panorama, es ineludible observar y analizar qué sucede con instancias formativas en las que se invita a las y los estudiantes a saltar las fronteras disciplinares y desarrollar competencias para indagar con otros sobre aspectos útiles para la sociedad, ampliando las formas de expresión, creación y [co]construcción de conocimiento (Gergen & Gergen, 2011). En esta investigación se indagaron las trayectorias de *Trabajos por Proyectos* en una Universidad Pública, concretamente, en una asignatura del grado de Artes Visuales. Un contexto sujeto a tensiones, costumbres y convenciones para poner foco en las relaciones de sus actores y reflexionar sobre la normativización de ciertas prácticas en relación a ciertos modos de aprender y de enseñar. Un seguimiento acompañado de conversaciones y diálogos críticos en torno a registros visuales (fotografías) de las trayectorias de los proyectos de trabajo. Una interacción que abrió espacios de significación, para promover experiencias y agenciamientos otros, para repensar colectivamente la producción y legitimización de conocimientos y los cambios de la Universidad.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Los constantes cambios que acontecen en todas las dimensiones socioculturales de la vida contemporánea, tanto a nivel local como global, no son ajenos al dinamismo y efervescencia de los contextos universitarios. Las universidades, además de presentar diferencias entre sí respecto a sus objetivos y características propias, son espacios permeables a una adaptabilidad constante que les permiten adecuarse a las sucesivas transformaciones sociales (Barnett, 2008). Las universidades contemporáneas no se marginan ni se aíslan de los acontecimientos sociales y políticos en los que ellas mismas tienen un rol, pero sin duda, también se ve influenciadas por factores que las distorsionan (Sancho, Creus & Padilla, 2010). Esta idea de distorsión no solo remitiría a los cambios entendidos como giros neutrales, sino por el contrario, una valoración positiva o perjudicial otorgada a dichos cambios (Barnett, 2008). Esto ha supuesto que los espacios universitarios estén articulando transformaciones y replanteamientos no solo en lo que concierne a lo formativo, sino también a las relaciones respecto al encuentro disciplinar, la producción de conocimiento, la generación de pensamiento crítico y la configuración de subjetividades. Sin embargo, se reconoce una panorámica donde la institucionalidad universitaria ha tomado distancia de pasadas asociaciones que la conciben como un aparato del Estado, no obstante, este viraje no se desentendería de los requerimientos propios del capitalismo post-industrial (Ferreiro, 2010) extendidos por los Estados adscritos al modelo neoliberal. Esto ha hecho que la

Universidad se vea empujada a adaptarse a nuevas formas de administración orquestadas por una comunidad internacionalizada que demanda una productividad mercantilizada acelerada en función de las necesidades del mercado y los mecanismos de tendencia neoliberal (Sancho, et. al., 2010). Una apropiación de las lógicas empresariales y economicistas que [re]conciben al conocimiento y la educación como una mercancía más disponible de ser adquirida (Martínez, 2014) pero, además, ha conllevado a una legitimación de discursos y prácticas alusivas a la innovación científica y tecnológica, la excelencia, la competitividad y el crecimiento económico, todas estas concepciones, alineadas a las relaciones sociales hegemónicas presentes en las sociedades contemporáneas (Montenegro & Pujol, 2013). Lo anterior, ha propiciado un paisaje en el que la mercantilización de la Universidad, el capitalismo cognitivo y la producción de subjetividades mercantilistas (Martínez, 2014) envuelva los contextos de formación, fomentando la producción de conocimiento, preferentemente, aquellos de orden científico y tecnológico para ir validando ciertas formas de gestión y [producción de] conocimiento que han ido instaurando el culto a las evidencias (Rodríguez, 2015).

Este interés en las evidencias ha conllevado a que el sentido y la relevancia de una pedagogía crítica se vaya difuminando como consecuencia de las “superposiciones teóricas y los marcos perspectivistas que se construyen en el esfuerzo paradójico de ver con más claridad la significación de determinadas prácticas pedagógicas” (Van Manen, 2003:164) para focalizar e instaurar tecnologías organizativas y administrativas sujetas a estándares de acreditación y gestión de calidad. Son los modelos basados en los resultados que, configurados como sistemas arborescentes y jerárquicos, conllevan a centros de significancia y de subjetivación como operaciones autómatas o memorias organizadas (Deleuze & Guattari, 2002) y estandarizadas que han ido domesticando la investigación y la producción/creación de conocimiento en la Universidad.

EL ECO DEL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS

En el marco de los factores de cambios que están incidiendo en los contextos universitarios, es interesante observar el desenvolvimiento de la aún joven trayectoria del modelo basado en competencias (Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle, 2010). Su implementación en enseñanza superior ha supuesto una transformación prioritaria, más no inmediata, donde se ha enfatizado principalmente en la instauración de formas y modelos de organización y gestión del trabajo para el logro de resultados de aprendizaje y la producción de conocimiento. Esto ha conllevado sistemáticamente al rediseño de planes de estudio, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los procesos evaluativos, la reflexión pedagógica, el rol de los docentes, entre tantos otros esquemas adscritos al *establishment* de la tradición educativa universitaria, creando y potenciando figuras contractuales más maleables y adaptadas a las demandas del contexto productivo y las necesidades de mercado (Montenegro & Pujol, 2013).

El desafío del modelo basado en competencias ha propiciado una transformación de la enseñanza crítica por la promoción de contenidos y competencias acordes a las demandas de un contexto de producción de conocimiento rentable que deslegitima otros saberes como improductivos. El desafío está en no renunciar al desarrollo de experiencias intensas de aprendizaje social y cultural (Martín-Barbero, 2003) que vayan más allá de la petición neoliberal que exige la expertise de las y los estudiantes respecto a ciertos conocimientos para una mejor posición laboral y productiva. Esto supone una reorientación del desempeño autónomo y del autoaprendizaje reflexivo (Cisterna, Soto & Rojas, 2016) que permita al estudiantado un despliegue de habilidades éticas y relacionales enmarcadas en el diálogo y la interacción para repensar colectiva y críticamente las cuestiones que inciden en los modos de aprender (Hernández & Miño, 2012), la mercantilización del conocimiento y las lógicas economicistas (Montenegro & Pujol, 2013) que afectan a la Universidad. Este movimiento implica una salida de las zonas de confort de docentes y el estudiantado para

reconocer esas zonas grises (Hernández, Sancho & Fendler, 2015) que configuran los espacios formativos y rigen las dinámicas del aula que confinan y anulan los agenciamientos, de este modo, abrir replanteamientos respecto a prácticas críticas y una producción de conocimientos que se distancia de la lógica del capital. De esta manera considerar y valorar la producción de conocimiento por su relevancia social y académica arrancando, al concepto de competencia, esa obsesión competitiva de la sociedad de mercado (Martín-Barbero, 2003).

LAS POSIBILIDADES DE LOS TRABAJOS POR PROYECTOS

Una educación que valora las relaciones entre saberes y los pone en relación con la cultura, la cotidianidad y las subjetividades, estaría promoviendo el desarrollo de estrategias de resistencia (Montenegro & Pujol, 2013), por ende, una respuesta crítica, creativa y formativa a las lógicas del conocimiento único y estandarizado propio del capitalismo cognitivo, pero, a la vez, permitiría ir abriendo los “caminos del estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” (Wash, 2014). Las posibilidades que brindan los *trabajos por proyectos* (Hernández, 2000, 2002), es una invitación a crear desde lo pedagógico. Una articulación en la que se entrecruzan afectos, competencias, deseos, etc. con el sentido proyectual e indagatorio (Anguita, et. al., 2010), no como acciones centralistas sino colectivas, donde la construcción de conocimiento es a la vez, reflexión sobre los sentidos de lo aprendido (Hernández, Forés, Sancho, Sánchez, Casablanca, Creus, Herraiz, & Padró, 2011). Desde los planteamientos que recogen experiencias sobre los trabajos por proyecto, la producción/socialización del conocimiento se concibe como una premisa insoslayable por su relevancia social, esto permite repensar, desde lo relacional, las demandas y poderes de la sociedad de mercado y como hacer frente a estas fuerzas hegemónicas que inciden en la educación universitaria.

Estas iniciativas formativas replantean los roles de nosotros sus actores para establecer conexiones entre los fenómenos indagados y cuestionar la idea de que existe una versión única de la realidad (Hernández, 2000). Se propicia el rol protagónico de las y los estudiantes, una agencia compartida con nosotros los docentes, para abrir espacios de diálogo en los que se respeten las singularidades y se celebran las diferencias (Susinos & Parrilla, 2013), para reconocer en la diversidad y el multiculturalismo una oportunidad para valorar el pluralismo que debate la realidad en cuanto a preceptos fijos y hegemónicos (Hernández, 2000), pero también, acogiendo aquello que nos afecta (Fonseca, 2011). Proyectos que propician situaciones abiertas a la exploración, experimentación e indagación colaborativa con un compromiso político, promoviendo la búsqueda de distintas formas de relación que conlleven a otras formas de aprender y de construir conocimientos (Anguita, et. al., 2010). Los trabajos por proyectos suponen una reflexión continua y permanente sobre las trayectorias de aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes, permitiendo que se compartan las costumbres, inquietudes, tensiones y afecciones que atañen al proceso formativo (Hernández, Malonda & Isalt, 2004) y son parte del acontecer universitario.

De lo anterior, la educación universitaria se proyecta como un contexto idóneo para el desarrollo de trabajos por proyectos, considerando la afinidad alusiva al despliegue de prácticas colaborativas (Maldonado, 2007) y autorregulatorias (Pool & Martínez, 2013). Bajo esta premisa, los trabajos por proyectos propician formas particulares de interacción que conllevan a operaciones de aprendizaje dialógico (Arandia, Alonso & Martínez, 2010). Esto implica avanzar más allá de la optimización de los esfuerzos individuales para el desarrollo de un trabajo grupal (Ferreiro, 2007), sino que las y los estudiantes asuman la responsabilidad del proceso de aprendizaje, estableciendo diálogos resolutivos alineado al logro de metas y objetivos comunes, enfatizando en la dimensión social y la construcción social de conocimientos (Soto & Torres, 2015), pero también, asumir un rol protagónico, propositivo y activo para tomar decisiones, autoevaluarse y responsabilizarse. Asimismo, concebir la labor docente desde un rol de quien invita a cuestionar[se] e interpelar[se],

recogiendo el alcance de los fenómenos que operan sobre la Universidad y, problematizando con el estudiantado, las relaciones que emergen sobre la construcción de conocimiento. Concebir la crítica, en cuanto puesta en cuestión para la revisión de prácticas y discursos hegemónicos (Hernández, 2000) que el capitalismo cognitivo impone, pero también, atender aquello que se omite, analizando e interpretando las formas de legitimización que se transmiten como formas canónicas, y por las cuales, se validan y justifican algunos saberes sobre otros (Correa, 2011). [Co]construir conocimientos para repensar de forma consciente el proceso formativo (Cabero, 2013) y las complejidades que distorsionan el contexto universitario (Barnett, 2008).

OBJETIVOS / LÍNEA DE FUGA

En el apartado anterior se exponen algunos nudos críticos y ecos de acciones que dan cuenta de los cambios que se están vivenciando en el acontecer universitario, principalmente por la introducción de las lógicas mercantilistas pero que, al mismo tiempo, se posiciona como uno de los principales retos que actualmente enfrenta la educación superior. El presente estudio emerge de una investigación que indagó en las trayectorias y los alcances del desarrollo de proyectos de trabajo en la universidad, particularmente, en el grado de Artes Visuales. En este contexto situado, el modelo basado en competencias ha supuesto un giro que busca dejar de lado las orientaciones disciplinares de carácter instrumental que perfilan a las y los estudiantes como especialistas y creadores autónomos de un medio (Martínez, 2015). Nociones arraigadas a los preceptos de genialidad, expresión y técnica que aún orbitan los espacios de significación que tensionan determinadas prácticas pedagógicas en la educación de las artes. Sin embargo, las resonancias del modelo basado en competencias en espacios universitarios igualmente trastocan los espacios de formación artística en la Universidad. Así, se ha ido instalado un sentido de competencia en el que convergen competición y habilidad (Martínez, 2014), por consiguiente, una externalización de resultados en los que repercuten los acordes de la productividad, la empleabilidad y la compatibilidad. Una vida productiva profesional donde la expertise artística cualifica a especialistas que administran y gestionan un conjunto de reglas, técnicas, procesos y métodos. De este modo, se apuesta por la instrumentalización de las cualidades cognitivas del arte que quedan al servicio del desarrollo capitalizable (Moraza, 2018). Por otra parte, la contundente injerencia de las industrias del consumo en la configuración de nuestras subjetividades, donde el diseño, la moda, la decoración y el mundo del espectáculo van creando en masa series diversas de productos estéticos que seducen, afectan y sensibilizan. Toda una serie de visualidades promovidas por el capitalismo artístico (Lipovetsky & Serroy, 2015).

Dar seguimientos a los trabajos por proyectos, implica acceder a las relacionales que se construyen en los espacios educativos y repensar las dinámicas de aprendizaje para no quedarse con lo que conocemos, sino reconocer lo mucho que no se ha descubierto (Fores, Sánchez, & Sancho, 2014). Una invitación a repensar críticamente trayectorias para explorar las relaciones, roles, procesos, tiempos y espacios en los que emerge la capacidad de agencia del estudiantado universitario, no para buscar evidencias alineadas a un relato comprobatorio, sino para construir conocimiento desde lo intersubjetivo (Jackson & Mazzei, 2012).

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación supuso indagar en las trayectorias de las y los estudiantes en el desarrollo de trabajos por proyectos en una asignatura adscrita al plan de estudios del grado de Artes Visuales en la Universidad.

Los objetivos específicos de la investigación conllevaron a (1) documentar y compartir con estudiantes y docente los registros del seguimiento de los trabajos por proyectos en la universidad; (2) analizar y socializar con estudiantes y docente las trayectorias de trabajos

por proyectos en la universidad, y finalmente, (3) valorar la incidencia del proceso de registro, documentación y exposición que dio seguimiento a los trabajos por proyectos realizados por estudiantes del grado de Artes Visuales.

LÍNEA DE FUGA

En el marco de este estudio, se optó por [re]definir la hipótesis como una *línea de fuga* que constituye agenciamientos (Deleuze & Guattari, 2002), pero también, me permiten concebir la indagación como un concepto límite entre investigación y evaluación (Eisner, 2015) que se despliega en los ejercicios de exploración etnográfica. Evaluación que, al experimentarse, implica un ejercicio de [re]pensamiento crítico. Un reconocimiento de los límites y limitaciones (Jackson & Mazzei, 2012) de lo que constituyó el proceso de documentación y registro visual de los proyectos de trabajo que, a medida que se desarrolló, me permitió ir pensando con la teoría, las experiencias, y los testimonios, de manera que emergiera y proliferara el conocimiento en lugar de delimitar una ejecución deductiva y simplificada. Un proceso siempre fluido y dinámico para [re]dirigir la mirada sobre las posibilidades emergentes (Greene, 2013) y los alcances adscritos al proceso mismo de indagación.

La abertura de los objetivos planteados posibilitan que [re]articule un trabajo 'con' [no sobre] las y los estudiantes, para conectar con un 'campo de la realidad' (imágenes, experiencias, conversaciones, notas de campo, narrativas, etnografías y teoría socioconstruccionista) el 'campo de la representación' (producción de conocimiento diferente que resista al significado estable), y un 'campo de la subjetividad' (devenir investigador) (Jackson & Mazzei, 2012:17) entendiendo el conocimiento como una [co]construcción que permite [re]pensar y [re]situar los agenciamientos en la universidad.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Esta investigación no operó desde variables y grupos controlados, por las características del contexto, se optó por un enfoque metodológico cualitativo orientado desde un posicionamiento socioconstruccionista (Iñiguez, 2003; Gergen, 2007) para dar seguimiento y analizar las trayectorias de proyectos de trabajo en espacios de significación que se pueden [co]construir. En este sentido, no se pretendió establecer un esquema descriptivo alineado a la lógica de las evidencias. Tampoco se establecieron jerarquías que supusieran estrategias de codificación y categorización que fragmentaran, segmentaran y tematizaran las experiencias de formación e indagación (Lather & St. Pierre, 2013) sino, que [nos] permitiera a los involucrados, situar los conceptos, nociones, ideas, etc. que emergieran del diálogo en los espacios de universitarios.

La investigación se articuló como un estudio de caso situado en el espacio sociorelacional del aula universitaria, enfatizando en las potencialidades de una educación centrada en el diálogo (Gergen & Gergen, 2011) y la concepción de la realidad en términos de significados [re]construidos en base a las experiencias y el contexto (Ibáñez, 2001), valorando la indagación, como una experiencia significativa de aprendizaje (Domingo & Hernández, 2015).

Además del empleo de métodos de la tradición etnográfica (observación, notas de campo, etc.), se utilizaron procedimientos de la etnografía visual, concretamente, la *foto-elicitación*, como recurso para abrir diálogos, agenciamientos y dinámicas de interacción, tomando como premisa, la importancia de la representación visual (fotografías) de la experiencia, registros visuales relevantes para la investigación dialógica (Powell, 2010).

Se invitó a las y los estudiantes a que compartieran sus trayectorias respecto a la realización de trabajos por proyectos. Se pidió asentimiento para realizar el seguimiento de las clases observando, documentando y exponiendo los registros de la experiencia, detonando instancias de diálogo sobre los mismos de acuerdo a los intereses, accesibilidad y disponibilidad. En esta forma de trabajo, "la aceptación de los informantes es un elemento conceptualmente imprescindible y éticamente intrínseco" (Martínez, 2012:615). Esto supuso

apelar a la voluntad e interés del estudiantado, pero también, reconociendo sus propósitos, aprensiones o retrocesos. En el proceso, ningún participante se vió obligado a nada, solo se apeló a la disposición individual y grupal para conversar y realizar los registros fotograficos. Los registros (imágenes) fueron expuestos al curso en seis sesiones al momento de inicio de las respectivas clases. Volver a los registros documentados supuso otros agenciamientos, estudiantes que se observaban en imágenes en situaciones atemporales que marcan el hecho de haber estado, las sensibilidades y prácticas en diversas situaciones. Las imágenes fijan un momento (igual que la memoria) para contar de otra manera, otorgando otros sentidos (Ibáñez & Michelazzo, 2013). Cortes de una realidad efímera enmarcados para propiciar otras miradas y crear otra realidad (Gergen & Gergen, 2011).

Documentar y seguir los agenciamientos de estudiantes universitarios en la realización de proyectos de trabajo no supuso la realización de un registro que implicara la categorización, jerarquización y clasificación de prácticas y acciones para definir ciertos criterios de objetividad y evaluación para fomentar conceptualizaciones racionales de una pedagogía universitaria alineadas a estándares ni a una búsqueda de evidencias alineadas a un relato comprobatorio, por el contrario, se propicio construir conocimiento desde lo intersubjetivo (Jackson y Mazzei, 2012) situando una [re]lectura dialógica acompañada de imágenes.

Las imágenes son parte de la estructura metodológica de esta investigación, son parte de una decisión por la cual se toma distancia de la aplicación de cuestionarios o entrevistas pauteadas que más que interrogantes, corresponden a las mismas respuestas que, como investigadores, deseamos recoger. Las imágenes se inscriben como testigos mudos que permite una reconstrucción abriendo relecturas sobre aspectos relevantes sobre lo que acontece en la Universidad. Las imágenes son “sometidas a usos nuevos, reciben nuevos significados que trascienden las distinciones entre lo bello y lo feo, lo verdadero y lo falso, lo inútil y lo inútil [...] para producir esa cualidad que borra dichas distinciones cuando se le adjudica a las cosas y situaciones : ‘lo interesante’”(Sontag, 2006:244).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El registro y documentación realizado en el trabajo de campo llevado a cabo en aula universitaria, supuso un proceso continuo de seguimiento de las trayectorias de grupos de estudiantes en el desarrollo de proyectos de trabajo para dialogar sobre sus experiencias indagatorias, agenciamientos y las dinámicas que inciden en los modos de aprender de las y los estudiantes en una asignatura del grado de Artes Visuales, pero también, para repensar la Universidad.

Como señala Martínez (2014) “las reflexiones sobre el papel y el sentido de la universidad hoy cobran importancia en un contexto globalizado donde la lógica de producción de capital está conduciendo a una visión mercantilista del conocimiento; visión que privilegia los saberes de carácter funcional y el pensamiento técnico como parte del desarrollo de la cultura” (Martínez, 2014:90).

En el contexto educativo universitario, en base al modelo basado en competencias, el aprendizaje no se concibe como una construcción solitaria sino, propiciada en la interacción con otros en diferentes momentos y entornos. El análisis de la actividad indagatoria de los proyectos de trabajo contribuyó a generar conocimiento a partir de la experiencia de las relaciones pedagógicas entre el docente, las y los estudiantes y quien investiga. En vez de referirme a resultados alineados a las políticas de las evidencias, la investigación se desplazó hacia espacios de construcción consensuada que, incluyendo la construcción ética (Hernández, 2013), permitió cuestionar la codificación instrumental de la información, la visión mercantilista del conocimiento y los ecos del capitalismo cognitivo en la Universidad. Un cambio de foco para reflexionar sobre la normativización de nuestras identidades en relación a ciertos modos de aprender y de enseñar (Hernández, et. al., 2015). Dialogando sobre conocimiento, en términos de producción, ha sido un [re]pensar continuo, un hacer y

deshacer. Un proceso de preparación e inflexión para ir conectando (Jackson & Mazzei, 2012) versiones de una realidad [co]construida. Eso que brota del cruce de subjetividades y se revela en el [re]pensar con la teoría para ir construyendo conocimiento en la Universidad. Para las y los estudiantes, observar imágenes referenciales respecto al trabajo desarrollado en clases, supuso moverlos a interrogar las dimensiones sociales (Powell, 2010) de sus prácticas. Lo que tiene una directa implicancia con el desarrollo y la evaluación de los procesos y trayectorias, tanto colectivas como individuales para la promoción de un aprendizaje rizomático y contextualizado (Domingo & Hernández, 2015) que permite repensar la formación universitaria, para analizar lo que hacemos desde nuestros conflictos, costumbres y convenciones (Gergen & Gergen, 2011).

La indagación de los trabajos por proyectos dio cuenta de agenciamientos singulares como el autoaprendizaje y la autorregulación que se intersectan con agenciamientos colectivos otros que emergen como procesos colaborativos y co-regulatorios (Olave & Villarreal, 2014). Estos estuvieron determinados por las interacciones relacionales, sin embargo, las trayectorias no estuvieron exentas de discusiones, tensiones, disensos y silencios, siendo relevante, [re]situar y extender el análisis sobre el lugar de la documentación y las posibilidades que abren los registros. Las imágenes de la documentación al ser compartidas y puestas en relación con las y los estudiantes supone volver la educación universitaria desde una concepción de pedagogía cultural relacionada con las prácticas sociales que configuran nuestras identidades y subjetividades, articulando un espacio de interacción entre lo pedagógico y lo cultural en el que se entrelazan argumentos sociales, políticos e institucionales respecto a la configuración de subjetividades, la producción de conocimiento y el lugar de los saberes otros (Hernández, 2013).

Los registros se transformaron en un instrumento auto-reflexivo (Rouch, 1995) para profundizar los recorridos y trayectorias de lo que fueron las experiencias de los trabajos por proyectos, abriendo la posibilidad de “diseñar configuraciones nuevas de lo visible, lo decible y lo pensable; y por eso mismo, un paisaje nuevo de lo posible. Pero a condición de no anticipar su sentido ni su efecto” (Rancière, 2010:105). En lugar de descartar la visualidad como modelo epistemológico (Sánchez De Serdio, 2004), debiésemos considerar la posibilidad de resituar modelos de visualidad que permitan [co]construir conocimiento desde la representación de ese conocimiento. Asimismo, los registros se pueden considerar como evocadores de miradas para la [co]construcción de conocimiento, experiencias subjetivas que no permiten construir verdades absolutas, sino versiones de lo real, una realidad que no viene dada, sino que en todo momento construimos (Ibáñez, 2001).

Los registros, como proyección de mi mirada, fueron el detonante que, en el espacio universitario, generaron y configuraron la formación de subjetividades y sociabilidades. Cabe considerar que aquello “que sabemos afecta a lo que miramos, de modo que nunca vemos el objeto por sí mismo, sino que la relación que establecemos con este objeto que interviene en nuestra mirada” (Ardévol & Muntañola, 2007:21). En la documentación, “el registro es una especie de cristalización de la relación, vista desde el ángulo que se hacen las anotaciones en el diario de campo y se fija el teleobjetivo de la cámara” (Guber, 2004:166). Decisiones que inciden en el registro etnográfico e implican la captura material como evidencia, reconociendo el ello un valor probatorio, no obstante, volver a ello es velar por evidencias alimentadas por las lógicas del capitalismo cognitivo, pero también, por un exotismo sostenido por el capitalismo artístico.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Si bien los acontecimientos sociales no pueden reducirse a su plano visual y, por tanto, no se les puede reclamar a las imágenes ser un registro fiel y completo (Ardévol, 1998) de lo que fueron los trabajos por proyectos. Sin embargo, el hecho de documentar y compartir imágenes de las trayectorias de los mismos, resignificó a los registros como agitadores que remueven lo aprendido (Herraiz & Alonso-Cano, 2019).

Esas narrativas sobre el sentido de autoaprendizaje respecto a la toma de decisiones, el ejercicio ético de reconstruirse, pensarse, reevaluarse y preguntarse en relación a lo que usualmente las y los estudiantes dicen sobre sí mismos y lo que hacen con otros (Martínez, 2014). Un movimiento de pensamiento que implicó una reubicación en el lugar de la crítica, no solo como autoevaluación, sino también como la posibilidad de producir nuevas miradas y volver a esos recorridos que se van descubriendo y dejan señales de los acontecimientos, las tensiones, los agenciamientos y las dinámicas que replantean las relaciones pedagógicas cuestionando la conexión entre información, conocimiento y saber (Anguita, et. al., 2010) en la Universidad.

De este modo, y a través de una realidad construida, repensar y quebrantar las tensiones que suponen los dualismos comparativos en educación universitaria en base a categorizaciones dicotómicas como la teoría y la práctica, el sujeto y el objeto, el proceso y el resultado, el dentro y el fuera del aula, lo establecido y lo emergente. Esas las lógicas de codificación y categorización que fragmentan, segmentan y tematizan experiencias de formación (Lather & St. Pierre, 2013).

El diálogo y la toma de decisiones implicó que las y los estudiantes contrastaran sus puntos de vista, expusieran sus deseos, tomaran decisiones complejas, articularan estrategias de trabajo y se responsabilizaran por las acciones emprendidas. En este sentido, la experiencia de documentar y compartir imágenes para dialogar en torno las trayectorias formativas, desde una perspectiva crítica, se resitúa como una práctica agencial que nos invita a conversar, reflexionar y expandir los sentidos (Hernández, 2013) de lo que ocurre en el aula universitaria. De este modo, el desarrollo de competencias debiese conectar con la concepción de una pedagogía decolonial, de la cual nos hagamos cargo para revelar desmantelar y deconstruir las fuerzas hegemónicas que orbitan a la Universidad y la legitimación de conocimientos (Puentes, 2015). Asimismo, una pedagogía crítica vinculante con las prácticas sociales que configuran las subjetividades individuales y colectivas para dialogar, cuestionar y discutir activamente la relaciones entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social (Giroux, 2008), y finalmente, con una pedagogía de la diferencia (Macaya, 2016) que invite a sus actores a saltar las fronteras disciplinares y desarrollar competencias para indagar con otros sobre aspectos útiles para la sociedad.

Un cambio en el punto de vista de las y los estudiantes, y nosotros los docentes, para abrir actitudes reflexivas respecto a las relaciones pedagógicas, el desempeño individual y colectivo (Freire & Shor, 2014), el reconocimiento de saberes otros, el rigor crítico en una educación basada en competencias, los ecos del capitalismo cognitivo y la transformación de la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguita, M., Hernández, F. & Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77- 80.
- Arandia, M., Alonso, M. & Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309- 329.
- Ardévol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Disparidades. Revista de Antropología*, 53(2), 217-240.
- Ardévol, E. & Muntañola, N. (Coord.) (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: UOC.
- Barnett, R. (2008). Introducción. En: Barnett, R. (Ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 13-22). Barcelona: Octaedro.
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *TESI*, 14(2), 133-156.

- Cisterna, C., Soto, V. & Rojas, C. (2016). Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente. *Calidad en la Educación*, 44, 301-323.
- Correa, J. (2011). La relación pedagógica y la relación entre iguales: análisis de un incidente crítico en una experiencia de innovación docente universitaria. En: Hernández, F. (Coord.) *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp-28-36.). Barcelona: Dipòsit Digital UB.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Domingo, M. & Hernández-Hernández, F. (2015). Jóvenes que investigan en educación secundaria alternativas para aprender. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2(19),133- 146.
- Eisner, E. (2015). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, R. (2007). Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-9.
- Fores, A., Sánchez, J. & Sancho, J. M. (2014) Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214.
- Fonseca, A. (2011). Metodologías participativas, subjetividades expandidas y transdisciplinariedad. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología* 6, 52-73.
- Freire, P. & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M. & Antúnez, N. (2013). Acción/reflexión. El aula como laboratorio colectivo y el alumno como protagonista de su propio aprendizaje. En: Paredes, J., Hernández, F. & Correa, J. (Eds.) (2013). *La relación pedagógica en la universidad lo transdisciplinar y los estudiantes* (pp.397- 413). Madrid: Depósito digital UAM.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre el construccionismo social*. Madrid: Paidós.
- Gergen, K. (2007) *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En: McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp.17-22). Barcelona: Graó.
- Greene, J. (2013). On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 749-758.
- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades*, 2(11), 73-91.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, 310, 78-82.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.
- Hernández, F., Forés, A., Sancho, J.M., Sánchez, J., Casablanca, S., Creus, A., Herraiz, F. & Padró, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Malonda, J., & Isalt, C. (2004). ¿Qué han significado para mí los proyectos de trabajo? *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 71-75.
- Hernández, F. & Miño, R. (2012). Indagar sobre las concepciones de los estudiantes en torno a la experiencia de aprendizaje autónomo. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1),1-15.
- Hernández, F., Sancho, J. M., & Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 368-379.

- Herraiz, F. y Alonso-Cano, C. (2019). La perspectiva Do It Yourself (DIY) en la enseñanza universitaria. Dar cuenta de las competencias que se aprenden mediante Objetos Visuales Digitales. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1),1–13.
- Ibáñez, T. (2001) *Municiones para disidentes: Realidad, verdad, política*. Barcelona: Gedisa.
- Ibáñez, I. & Michelazzo, C. (2013). Expresividades de la imagen: régimen escópico, espacialidad y sensibilidades. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14(1), 1-25.
- Iñiguez, L. (2003) La psicología social en la encrucijada post-construccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción. Trabajo presentado en: *XII Encontro Nacional da Abrapso*, Porto Alegre (Brasil).
- Jackson, A. & Mazzei, L. (2012) *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Lather, P. y St. Pierre, E. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 13(3).
- Macaya, A. (2016). Cuerpo e identidad: artes visuales para una hermenéutica de la diferencia. Experiencias con maestros en formación inicial. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 11, 13-50.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Martínez, J. (2014). *La universidad productora de productos: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Martínez, S. (2015). De la separación a la co-constitución. Encuentros entre materialidad, visualidad, objetos y disciplinas. *Artnodes Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 15, 30-37.
- Montenegro, M. & Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, 13(1), 139-154.
- Moraza, J. (2018). Arte en la era del capitalismo cognitivo. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, 15, 81-112.
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., & Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4),1-13.
- Pool, W. & Martínez, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37.
- Powell, K. (2010). Viewing Places Students as Visual Ethnographers. *Arts Education* 63(6), 44-53.
- Puentes, J. (2015). Descolonización metodológica e interculturalidad. Reflexiones desde la investigación etnográfica. *RELMECS*, 5(2).
- Olave, I., & Villarreal, A. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 377-399.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez, M. (2015). El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29), 35-48.
- Rouch, J. (1995). El hombre y la cámara. En: Ardevol, E. & Pérez, L. (Ed.) *Imagen y Cultura. Perspectivas del cine etnográfico* (pp.95-121). Granada, Diputación Provincial de Granada.

Sánchez De Serdio, A. (2004). Fuera de campo: la narrativa visual como paradigma epistemológico en la investigación en ciencias sociales. En: *I Congreso Internacional de Estudios Visuales*, Madrid (España).

Sancho, J., Creus, A. & Padilla, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa XIV*(14), 17-34.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Madrid: Santillana.

Soto, J. & Torres, C. (2015) Exploración de la interacción colaborativa en educación superior. *REDES- Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, 26(1),76-96.

Susinos, T. & Parrilla, T. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas Provisionales y Debates Pendientes. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11(2), 87-98.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que´s pa´ largo.

EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y PÚBLICA DEL ESTUDIANTADO CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES Y SU IMPORTANCIA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA

Beatriz Morón Cívico
Universidad de Granada

PALABRAS CLAVE

Universidad, Educación Superior, inclusión, discapacidad, participación política y pública

RESUMEN

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se aprobó en el seno de la Organización de las Naciones Unidas en el año 2006 y su entrada en vigor en España data del 3 de mayo de 2008. A diferencia de anteriores tratados internacionales de derechos humanos, recoge los parámetros normativos que legitiman la inclusión plena y efectiva de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos de la vida. Reconoce, entre otros, la titularidad y ejercicio del derecho a la participación política y pública, o el derecho a la educación. En este contexto, y a pesar de los desfases legislativos pendientes, las universidades son determinantes para garantizar el ejercicio efectivo de estos derechos.

Los resultados de este trabajo se sitúan en la Universidad de Granada, destacando la participación de estudiantado con discapacidad en el movimiento asociativo, en los procesos electorales y en órganos de representación y/o de gobierno. .

De acuerdo al modelo social de la discapacidad, concluimos que la inclusión es un proceso que avanza, aunque sin todas las garantías y la calidad que le deben ser inherentes. Trabajar desde el aprendizaje-servicio en el ámbito universitario, ha permitido desarrollar el pensamiento crítico y emitir propuestas de ajuste y mejora.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La inclusión plena y efectiva del estudiantado con discapacidad constituye actualmente un reto para la consolidación de un sistema educativo que verdaderamente sea coherente con la realidad social, justo y de calidad, entendiendo que se trata de un proceso que debe acometerse desde un enfoque holístico y en todos los niveles de educación.

De este modo, confrontar la extensa historia de desigualdad por razón de discapacidad se erige como argumento focal de este trabajo, cuya razón de ser se justifica en la intención de realizar una contribución desde el ámbito universitario y para su mejora en este sentido.

El modelo social de la discapacidad y la legislación existente en esta materia, entre la que destaca como singular referencia la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD), han sido potentes instrumentos para fundamentar y favorecer la toma de conciencia sobre esta problemática social en los últimos años, así como para la aplicación de medidas dirigidas a su abordaje.

LA CONVENCION INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La CIDPD es un tratado internacional de derechos humanos que puede considerarse el instrumento jurídico con mayor trascendencia social, política y legislativa para la garantía, protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad en lo que va

transcurrido del siglo XXI (Pérez, 2016). Se aprobó en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 13 de diciembre de 2006, en Nueva York. España es uno de los Estados que la firmaron y ratificaron, entrando en vigor el 3 de mayo de 2008. A partir de entonces, forma parte del ordenamiento jurídico español, de conformidad con lo que dispone el artículo 96.1 de la Constitución Española. Por consiguiente, existe la obligación de su cumplimiento.

La proclamación de la CIDPD es el resultado de una intrincada evolución en la manera de comprender la discapacidad, pues basta con revisar la literatura para descubrir numerosos contenidos de rigor que describen claramente cómo se han ido desarrollando diferentes respuestas sociales y jurídicas a lo largo de la historia. Todo su periodo de elaboración, fuertemente caracterizado por la participación activa de las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias, estuvo marcado por la defensa del denominado modelo social de la discapacidad, como aquel que debía adoptarse por estar basado en la asunción de principios y valores que implicaban una mirada hacia la discapacidad como cuestión de derechos humanos. En su naturaleza transformadora destaca, precisamente, un concepto de persona fundamentado en la dignidad, la toma de decisiones y la autonomía, la participación plena y afectiva en la sociedad, el valor de la diversidad humana y el respeto (Palacios, 2008). Se descartan por completo las nomenclaturas peyorativas, las actitudes y las actuaciones discriminatorias influidas por los estereotipos sociales que se daban como criterio de normalidad anteriormente (Pérez, 2011). En otras palabras, se elimina cualquier connotación negativa relativa a las distintas condiciones o características en las que pueda expresarse la diversidad humana respecto a su funcionalidad o capacidad; y las valoraciones negativas ahora, en forma de múltiples carencias, obstáculos e impedimentos que limitan y condicionan, deben ser dirigidas a la sociedad (Martínez-Pujalte, 2015). Es decir, considera que las causas que originan la discapacidad no tienen un carácter individual asociado a la persona por presentar la alteración o déficit físico, orgánico, sensorial, mental, psicosocial y/o intelectual, sino que corresponden a un entorno social adverso e incoherente con la diversidad inherente a la condición humana. A partir de estas premisas, se define como objetivo el cambio de la sociedad (Palacios, 2008).

A los poderes públicos españoles, como responsables de primer orden, les corresponde la implantación y aplicación de la CIDPD desde su entrada en vigor. Pero esta responsabilidad no ha dejado de ser más nominal que real, si nos atenemos a la comprobación práctica. Los hechos aportan evidencias sobre las escasas, lentas y con frecuencia erradas acciones, así como de la falta de compromiso por parte de las instancias públicas (Pérez, 2016). Tratándose de cambios de tal profundidad y a mejor para el conjunto de la sociedad, el desempeño no sólo no ha sido el esperado y necesario, sino que se traduce en la sistemática vulneración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Siendo así, y sin dejar de prestar atención a los efectos perniciosos que esta realidad comporta, estamos ante una situación de inseguridad jurídica inexcusable que adolece de una deuda inconmensurable por parte de la gobernanza, la justicia y la sociedad española, y que merece actuaciones efectivas con prioridad.

LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible constituye un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que se aprobó en la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2015. Se considera la estrategia que regirá los programas de desarrollo mundiales durante los próximos años, especialmente dentro del marco de las políticas públicas. Aunque no consta de carácter de instrumento jurídico vinculante, los Estados que como España la adoptaron se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación mediante alianzas comunes centradas con destacada atención en las necesidades de la población en situación de mayor vulnerabilidad, entre la que se especifica a las personas con discapacidad (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018).

De los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos, son reseñables para este trabajo particularmente los que figuran en cuarto y décimo lugar. Se relacionan, por un lado, a la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todas las personas; y, por otro lado, a la reducción de desigualdades. De este modo, activar la transformación de los sistemas educativos para que puedan responder adecuadamente a la diversidad y revertir las desigualdades debe proyectarse como prioridad.

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La gestión de la diversidad es una cuestión esencial en la vertebración de la responsabilidad social de las universidades, para las que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea la necesidad de promover y posibilitar la cohesión social y la reducción de desigualdades. De manera que el estudiantado que acceda, participe y culmine esta etapa educativa sea, en todos sus niveles, representativo de la diversidad de las sociedades europeas. Con esto, las universidades asumen la labor de realizar los esfuerzos necesarios para facilitar los servicios adecuados, crear itinerarios más flexibles en el acceso y en la permanencia, y ampliar la participación sobre la base de la igualdad de oportunidades (Consejo de la Comisión Europea, Comisión Europea, 2015).

Desde los ámbitos de actividad que le son propios, a las universidades se atribuye la responsabilidad de promover la justicia social mediante la transformación de las estructuras de injusticia y de desigualdad de nuestras sociedades. Lo cual significa, entre otras medidas, poner la docencia, la investigación y la proyección social al servicio de la justicia social. El carácter privilegiado con el que cuentan como espacios de socialización y formación ciudadana debe orientarse más allá de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de nuestras sociedades, o en generar nuevos saberes a través de la investigación y su transmisión adecuada. Aunque, a no dudar, estas acciones sean algunos ejemplos del contenido de su responsabilidad también, cada una debe tener presente el horizonte de referencia al que ir encaminadas. Por lo que, entre sus ejercicios de responsabilidad social, habrán de canalizar su influencia en la sociedad con un objetivo transformador hacia las áreas de vulnerabilidad (De la Cruz y Sasía, 2008). Sin olvidar que, en este mismo sentido, el sistema educativo universitario debe emplearse a fondo en su propia transformación.

De acuerdo con esto, la educación inclusiva es el modelo de idoneidad para ofrecer una educación de calidad a todas las personas, pues además de ir en consonancia con estos aspectos, comprende la equidad, los resultados y el rendimiento, la motivación o el valor por la diversidad (Medina, 2017). Siendo su fundamento principal, de forma explícita, la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor a todo el conjunto. Porque la educación inclusiva y la atención a la diversidad se refieren a cómo se educa al conjunto, a la sociedad, no a un grupo determinado. Es decir, busca la unificación, por medio de la aceptación, el respeto y la adaptación a las diferencias como factor enteramente positivo.

La participación del estudiantado universitario con discapacidad

Según autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006), la participación, junto a la presencia y al progreso, conforman los elementos básicos que requiere la inclusión educativa. Así, los preceptos inclusivos atienden a que existe la obligatoriedad de crear las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan, en igualdad de condiciones con las demás, avanzar y desarrollarse satisfactoriamente a nivel personal, educativo y profesional (Muntaner, 2013).

Una de las principales reivindicaciones para hacer realidad el modelo social de la discapacidad consiste en lograr la plena participación social (Martínez-Pujalte, 2018), que encuentra en la participación política y pública una de sus más relevantes expresiones. En parte, por contar la participación en sí misma con una importante significación de ciudadanía democrática. Es decir, de convivencia social y de pertenencia a una comunidad en la que se

reconoce a toda persona una serie de derechos políticos y sociales que permiten intervenir en la gobernanza a través de la toma de decisiones en condiciones de libertad e igualdad, mediante mecanismos de participación directa o indirecta que confieren legitimidad a otras personas para ejercer como representantes. De la misma forma, toda persona porta responsabilidades asociadas a la condición de ciudadanía, en tanto que también se le atribuyen deberes a cumplir para el buen desarrollo de la convivencia social y el bienestar de todo el conjunto de la comunidad.

Al situarnos en el contexto de la Educación Superior, entendiéndose como un proceso completo que también engloba la participación social (Morón y Otaola, 2018), se comprueba que sólo en el 22% de las universidades españolas queda contemplada la presencia de personas con discapacidad en los órganos de representación y gobierno, y que únicamente en un 12% existen asociaciones estudiantiles en las haya participación de personas con discapacidad (Fundación Universia, 2019).

Para la justificación de este trabajo, además, es importante añadir tres puntos a continuación:

En primer lugar, que el estudiantado con discapacidad, en comparación con el resto de grupos de la clasificación de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), es el que mayor discriminación recibe ya desde etapas preuniversitarias (Medina, 2017).

En segundo lugar, que la participación de las personas con discapacidad debe tenerse en cuenta en todas las fases del ciclo de las políticas públicas dirigidas a ellas, ya sea a través del movimiento asociativo y/o mediante ejercicio de derecho de representación. De otra manera, no se está ejemplificando el modelo social de la discapacidad. Nótese, en este apartado, que se alude a la política universitaria de inclusión como política pública.

En tercer lugar, que la legislación de universidades vigente en España contiene el marco de referencia para el desarrollo de la inclusión de las personas con discapacidad en estas instituciones públicas y privadas españolas, atribuyendo a la administración educativa la responsabilidad de la igualdad de oportunidades y de participación plena y efectiva en la comunidad universitaria.

Estos y otros datos que desarrollaremos, nos llevan a cuestionarnos, analizar y transmitir el caso de la Universidad de Granada, donde la participación política y pública de estudiantado con discapacidad es una realidad constatada.

HIPÓTESIS / OBJETIVOS

Partiendo de que la educación es un derecho humano y que una educación de calidad se posicione entre los principales objetivos de cualquier sistema educativo, resulta coherente afirmar que garantizar la inclusión plena y efectiva de todas las personas debe ser una prioridad indiscutible hacia la que activar todas las actuaciones necesarias y desde todos los ejes implicados. Los datos nos indican que se han logrado importantes avances en los últimos años, pero aún estamos a mucha distancia de alcanzar este ideal, máxime cuando se trata de las personas con discapacidad. Las estadísticas más recientes apuntan a que existe una brecha en el nivel educativo entre la población con discapacidad y sin discapacidad de la misma edad, que el acceso a estudios universitarios es todavía escaso en estos casos y que los resultados de aprendizaje que alcanzan están muy por debajo de sus posibilidades (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018). Si bien es cierto que al tratarse de cambios tan profundos y complejos los que se requieren para la inclusión educativa, hay que asumir que el tiempo es un factor inherente y que, siendo así, debe entenderse como un proceso. Uno de los aspectos determinantes en este proceso, precisamente por su naturaleza dilemática y asimétrica, es la participación de las propias personas que reciben esta educación, de forma que se incorporen sus puntos de vista, valoraciones y aportaciones a través de sus voces y presencia (Echeita y Ainscow, 2011). De acuerdo con esto, el contexto universitario nos lleva a pensar en la participación política

y pública como oportunidad y reto. Este trabajo, por consiguiente, plantea los siguientes objetivos:

1. Exponer la importancia de la participación política y pública del estudiantado en el ámbito universitario, como ejercicio de derecho desde la discapacidad.
2. Justificar el significado del derecho a la participación en la vida política y pública del estudiantado con discapacidad en las universidades como elemento para avanzar en el proceso de consolidación de una Educación Superior inclusiva y democrática.
3. Proporcionar un modelo orientativo, a través de la experiencia de la Universidad de Granada, para la articulación de una participación política y pública inclusiva.
4. Presentar el aprendizaje-servicio como propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico y su importancia en la conceptualización de participación y educación ciudadana.

METODOLOGÍA / MÉTODO

A partir de aquí, procede exponer el modelo que se ha seguido en esta experiencia de participación política y pública, con la Universidad de Granada de referencia.

El aprendizaje-servicio se considera un método innovador (Saiz y Fernández, 2012) correlacionado con la responsabilidad social universitaria (Romero-Jeldres, Ramos, Castillo, Perez y Hernández, 2018), que en este caso favorece que el estudiantado integre conocimientos y desarrolle la capacidad de reflexión a través del desempeño de un servicio planificado y organizado, dirigido a canalizar y dar respuesta a las necesidades de la comunidad universitaria en un tiempo determinado. Permite también que el estudiantado entienda mejor los procesos y problemas sociales, practique su sentido de la creatividad, la toma de decisiones y el liderazgo. Con esto estamos definiendo, más allá, parte de las características de los derechos y de las responsabilidades de la ciudadanía democrática (Barrios, Rubio, Gutiérrez y Sepúlveda, 2012). Un sistema de aprendizaje-servicio óptimo es aquel que, en esta línea, concentre su actividad en la realización de tareas de responsabilidad en la comunidad desde la asunción de roles que suponen un reto social, educativo y de desarrollo personal y profesional, que integran y fusionan los componentes del conocimiento, de la experiencia y del ejercicio práctico.

El pensamiento crítico se ha ido desarrollando progresivamente en el transcurso de esta experiencia gracias a que se ha basado en el aprendizaje-servicio, que a su vez explica y define la estructura y naturaleza sobre la que se sustenta y articula esta participación política y pública.

Siendo así, una actitud y actividad crítico-participativa han de confluir y combinarse para progresar hacia una postura de autodeterminación, imparcial a los dogmas y que permita estructurar un juicio propio. Esto, en esencia, es el pensamiento crítico. Consiste en la capacidad de deliberación constante, en la búsqueda de consonancia entre la teoría y la práctica, en el reconocimiento de las conexiones que existan entre aquellas problemáticas que concurren a nivel individual, las experiencias y el conjunto del contexto social en el que se encuentren (Freire, 1996). Todo esto va alcanzando progresivamente un mayor grado de expresión conforme la experiencia crezca y se haya enriquecido un nivel de conocimiento amplio, que debe reflejarse consecuentemente en la capacidad para decidir, proponer y emprender acciones constructivas desde la participación activa conjunta y la representatividad. Todo conducido a la demostración u obtención de unos resultados que se ajusten a los propósitos de resolución y mejora. Es decir, el pensamiento crítico adquiere una función y fin determinante, en tanto que en último término debe demostrar ser de utilidad en las acciones prácticas que se lleven a cabo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La historia de desigualdad por razón de discapacidad en términos de acceso y ejercicio efectivo a los derechos de ciudadanía (Díaz, 2017) contrasta con las experiencias de participación en la vida política y pública del estudiantado con discapacidad que se han desarrollado en el contexto de la Universidad de Granada. Se trata de un hecho de gran interés y trascendencia, como ejemplo que demuestra una vía real de participación directa y activa de las personas con discapacidad en la construcción de la sociedad a la que pertenecen. Algo que, en realidad, no debería tener especial repercusión si nos atenemos a lo que es coherente esperar de un modelo de sociedad democrática como el que tiene vigencia en España. Cabe precisar que una sociedad democrática debe ser aquella en la que convive la diversidad y se enriquece con ella, que respeta y valora las diferencias y las aportaciones de todas las personas, que exige la igualdad de oportunidades para todo el conjunto de la ciudadanía, y que está dispuesta a adaptarse y a llevar a cabo los cambios necesarios en favor de la justicia social. Nada más lejos de la realidad, pues las personas con discapacidad han sido protagonistas de una larga trayectoria de vulneración de los derechos básicos que se conjugan con la condición de ciudadanía.

En el ámbito educativo, esta historia basada en la exclusión, la segregación, la infrarrepresentación y la invisibilidad, nos sirve para hacer valer una meta conseguida como es la titularidad y el ejercicio de un derecho desde la discapacidad. A lo que se suma la importancia de dar cumplimiento a la participación política y pública del estudiantado con discapacidad, como elemento clave y necesario en el proceso de inclusión, y sin el que se estaría incurriendo en una mala praxis que arrastra e induce consecuencias negativas. Porque hay que hacer distinción entre aquellas prácticas que tienen por objetivo la inclusión, de aquellas que son inclusivas de origen. Se deduce, de este modo, que la fórmula acorde con la CIDPD es aquella que reúna ambas condiciones.

Los resultados de este trabajo se concretan en la consecución de esta participación política y pública del estudiantado con discapacidad en la Universidad de Granada, remitiéndonos a lo previsto en el artículo 29 de la CIDPD. En síntesis, pueden expresarse como se indica a continuación:

1.- Participación y dirección en los asuntos públicos, al formar parte de asociaciones estudiantiles de diversa índole, y formando parte de asociaciones estudiantiles creadas y compuestas por estudiantado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) junto a otros miembros de la comunidad universitaria sin esta condición. Y, a su vez, estableciendo colaboraciones y puestas en común con las distintas áreas de gestión institucionales, con otras asociaciones y/u organizaciones universitarias o de carácter externo.

2.- Participación directa y a través de personas representantes libremente elegidas, incluidos el derecho y la posibilidad a votar y ser elegidas en igualdad de condiciones, lo que se pone de manifiesto a nivel de participación en los órganos de representación estudiantil y de gobierno de las universidades. Así como en la participación en lo relativo a las campañas electorales, los procesos electorales y el sufragio.

Sin embargo, desde esta experiencia se comprueba que la transformación educativa y social es compleja y necesita ser tan profunda, que aún con este gran logro nos quedan numerosos retos pendientes hasta conseguir una estructura institucional estable y consolidada que responda con calidad y eficacia ante la diversidad. El trayecto futuro debe afrontarse con el rotundo propósito de hacer de la inclusión una materia verdaderamente transversal en la gestión universitaria, en la actividad profesional y académica. Todas las personas debemos mirar hacia un horizonte común que se corresponda con la garantía y protección de derechos, y que se convierta en un valor humano para que ya sea de aplicación a todos los ámbitos de la vida. Pero hace falta proporcionar formación y calar en las conciencias. En este sentido, la convivencia en diversidad es una de las fortalezas de esta propuesta participativa, en tanto que posibilita su propio conocimiento por contacto e

interacción; es decir, se demuestra que el conocimiento de la diversidad se crea a partir de lo vivido y de la acción individual y conjunta. Siendo una manera real de neutralizar la estigmatización, al tiempo que promover la aceptación de la diversidad y que sea valorada como una oportunidad para crecer y mejorar.

Otra de las fortalezas reside en que se trata de un modelo reproducible, que aporta buenas prácticas de responsabilidad social, y puede servir de referencia u orientación a otras universidades. Porque todas las universidades tendrían que disponer de una estructura sólida, organizada y funcional en este sentido.

Para el sector estudiantil, en concreto, han mejorado las posibilidades reales en cuanto a generar influencia en la toma de decisiones por parte de los órganos de gobierno universitarios, lo que en muchos casos anteriormente había ocasionado un distanciamiento respecto de un sistema de gobernanza que no inspiraba un sentimiento de pertenencia en la medida deseada. Esta ha sido una de las razones que ha propiciado la consolidación de un movimiento universitario inclusivo en los últimos años, sumando esfuerzos en el proceso para alcanzar la inclusión. Y que, además, ha servido con carácter general para que mejore el reconocimiento y la concienciación de la comunidad universitaria hacia la participación estudiantil dentro de la estructura universitaria.

No obstante, es importante dejar muy claro que el aprendizaje-servicio, tal como se entiende en este contexto y en una experiencia como la descrita, no debe en ningún caso ser meramente una forma de prestar servicios a la comunidad, ni aún menos hacerlo motivados por impulsos de caridad o intereses deshonestos. El aprendizaje-servicio es una metodología que radica en la intención de beneficio, de manera que se programe con el objetivo de proveer ese beneficio de igual forma al que presta y al que recibe el servicio.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El balance a que dejan lugar los más de diez años de vigencia de la CIDPD en España, revela que su proceso de aplicación ha estado condicionado en términos generales por una lentitud y falta de compromiso injustificables por parte de los agentes decisores públicos, marcando para las personas con discapacidad una lejana realidad respecto de sus derechos humanos y libertades fundamentales. Nada más lejos de lo que razonablemente sería de esperar, tratándose de un proyecto de cambio a mejor de tal alcance en una ciudadanía democrática, como el que supone remover las condiciones sistemáticas y estructurales de discriminación que viven las personas con discapacidad.

La CIDPD ha de orientar y ser prioridad en la acción pública presente y futura, pero como en todo lo que tiene relación con las políticas públicas de inclusión y discapacidad, la mayor fuerza impulsora tendrá como titulares una vez más a las propias personas con discapacidad y sus familias desde el movimiento cívico que hace tantos años las caracteriza. No sólo por dejación de los agentes públicos responsables, sino por convicción, por responsabilidad y por coherencia.

Las universidades son agentes determinantes en la garantía de la igualdad de oportunidades y en los últimos años se han producido en ellas importantes avances en materia de inclusión. Sin embargo, la participación social es todavía uno de los aspectos menos destacables en este sentido.

La participación política y pública, además de contribuir al cumplimiento del ejercicio de derecho a la plena participación social, es de suma trascendencia para que las personas con discapacidad puedan ser personas de pleno derecho ciudadano en una sociedad democrática. Y, entre otras cuestiones, poder aportar, definir, intervenir y decidir de sus propias necesidades y prioridades, formando parte directa y activa de este proceso de construcción de inclusión plena y efectiva. Este proceso, de este modo, contaría desde su seno con una buena práctica de coherencia por incorporar dos elementos fundamentales, como son considerados la presencia y la voz de las personas con discapacidad.

El caso de la Universidad de Granada demuestra la realidad de este paradigma a través de la participación de estudiantado con discapacidad en distintas formas que recoge el artículo 29 de la CIDPD sobre el derecho a la participación en la vida política y pública. En concreto, a través del asociacionismo estudiantil, de la representación institucional y de los procesos electorales. Con lo que, conjuntamente, se ha desarrollado una experiencia de aprendizaje-servicio muy enriquecedora en términos de aprendizajes significativos basados en las interacciones de los distintos agentes y escenarios, en la integración del pensamiento colectivo, el trabajo cooperativo por un proyecto común de mejora educativa, el descubrimiento práctico y vital de los principios y valores de ciudadanía democrática, el ejercicio de la argumentación, el debate y la adaptación constante que exige el entorno, entre otros aspectos. Todo, cultivando el pensamiento crítico, que sin duda se presenta como una de las fortalezas subrayables de esta propuesta.

Se demuestra que trabajar con este modelo lleva a resolver las desigualdades desde el compromiso que inspira con gran intensidad estar frente a la realidad de la discriminación. Y hacerse cargo de la realidad, resulta ser a su vez el mejor y más permanente aprendizaje.

Entre los objetivos urgentes en adelante, se puede situar el acento en la necesidad de definir y habilitar medidas que posibiliten un mejor y más real ajuste de conciliación entre el ejercicio de esta participación y la actividad propiamente académica. Pues no podemos obviar que, considerando únicamente lo que atañe al desempeño de los estudios, las universidades aún no están garantizando de forma plena y efectiva la inclusión en todos los casos. Lo que requiere, por un lado, priorizar la completa garantía de la accesibilidad universal, del diseño para todas las personas y de las medidas de apoyo y adaptaciones complementarias que resulten necesarias; y, por otro lado, emplear más y mejores recursos para el abordaje de las barreras mentales o de actitud que desencadenan y perpetúan todas las demás. En todos los casos, estos objetivos van muy relacionados con la formación, con la implementación de cambios metodológicos y con la dotación de nuevos recursos.

En la misma línea, es necesario activar la adaptación de la normativa pendiente del ámbito universitario conforme a la CIDPD, como es de señalar 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 (LOMLOU). Ya que no aporta modificaciones ni incorpora mejoras a lo contenido en la disposición adicional vigésimo cuarta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Consecuentemente, estas adaptaciones se deben reflejar también en lo que sea competencia a nivel autonómico, así como en los Estatutos Universitarios y en las normativas y reglamentos de carácter interno de las universidades. Actualmente, consta que se dejan generalmente muchos vacíos de interpretación y de vinculación en lo que respecta a la aplicación práctica.

Para concluir, como constante reclamo, hay que favorecer mecanismos para la toma de conciencia sobre la justicia social y que así se retroalimente en positivo un compromiso reforzado y sin restricciones que se traduzca en el cumplimiento de la CIDPD. Que, bien pensado y en definitiva, es apelar a la voluntad y la determinación por parte de los poderes públicos, de los agentes decisores universitarios y del conjunto de la comunidad universitaria. Pues la transformación educativa y social requiere del esfuerzo y de la acción colectiva conjunta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.

Barrios A. S.; Rubio A. M.; Gutiérrez N. M. Sepúlveda V. C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 26(4), pp.594-603). Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=38880>

Consejo de la Comisión Europea, Comisión Europea. *Informe 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*. Diario Oficial de la Unión Europea, de 15 de diciembre de 2015. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02))

Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, de 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, de 21 de abril de 2008. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

De la Cruz Ayuso, C. y Sasía Santos, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación Superior y Sociedad (Nueva época)*. Vol. 13(2), pp. 17-53.

Díaz Velázquez, E. (2017). *El acceso a la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad en España. Un estudio sobre la desigualdad por razón de discapacidad*. Madrid, CERMI.

Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. 12 (pp. 26-46). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

Freire, P. (1997). *Política y educación*. México, Siglo XXI.

Fundación Universia (2019). *Universidad y Discapacidad. IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español, respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid, CERMI.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, de 24 de diciembre de 2001. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, de 13 de diciembre de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

Martínez-Pujalte López, A. L. (2015). *Derechos fundamentales y discapacidad*. Madrid. Cinca.

Martínez-Pujalte López, A. L. (2018). Los principios básicos del Derecho de la Discapacidad; propuesta de sistematización y algunas reflexiones. En: *Nuevos Horizontes en el Derecho de la Discapacidad: Hacia un Derecho Inclusivo* (pp. 41-64). Pamplona. Thomson-Aranzadi.

Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* (Tesis doctoral). Madrid, Cinca.

Medina García, M. (2017). Valoración del sistema educativo español como garante del derecho a la educación inclusiva: Propuestas pedagógicas inclusivas. En: *Anales de Derecho y Discapacidad* (pp. 39-62). Madrid, Cinca.

Morón Cívico, B. y Otaola Barranquero, M. P. (2018). El derecho de participación y representación de los estudiantes con discapacidad en los órganos de gobierno de la Universidad: Propuestas para el fomento de la participación estudiantil con discapacidad. En: *Nuevos Horizontes en el Derecho de la Discapacidad: Hacia un Derecho Inclusivo* (pp. 491-500). Pamplona. Thomson-Aranzadi.

Muntaner Guasp, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista iberoamericana de educación*. 63 (pp. 35-49). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11181/4360>

Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Madrid. Observatorio Estatal de la Discapacidad.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. Cinca.

Pérez Bueno, L. C. (2016). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en España: La agenda legislativa pendiente una década después. En: *La*

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - 2006/2016: Una década de vigencia (pp. 295-315). Madrid. Cinca.

Pérez, T. G. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la educación especial. *Educação e Filosofia Uberlândia*, Vol. 25(50), pp. 691- 716. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2011-13>

Romero-Jeldres, M.; Ramos, R.; Castillo, C.; Perez, D.; Hernández, N. (2018). Aprendizaje servicio en la educación superior: desde la participación individual a la participación institucionalizada. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*. 5 (pp. 123-141). DOI10.1344/RIDAS2018.5.9

Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.10 (3) pp.325 – 346. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD Y LA COEDUCACIÓN

EI SEXTING ¿UN NUEVO MEDIO PARA REPRODUCIR EL SEXISMO Y EL AMOR MITIFICADO?

Patricia Alonso-Ruido
Universidade de Vigo
Yolanda Rodríguez-Castro
Universidade de Vigo
Rosana Martínez-Román
Universidade de Vigo

INTRODUCCIÓN

La cibernsiedad en la que los y las más jóvenes establecen y gestionan sus relaciones afectivo sexuales, se caracteriza a través de las múltiples conexiones y desconexiones establecidas a través de Internet, los smartphones, las redes sociales o las Apps de mensajería instantánea entre otros medios digitales y espacios virtuales. Esta realidad viene determinada por los constantes avances tecnológicos, que han favorecido la ampliación y diversificación de los espacios de comunicación a través de nuevos escenarios. La popularidad de las plataformas virtuales se plasma en las cifras ya que, los datos de los últimos informes (INE, 2018; Rial, Gómez, Braña, & Varela, 2014) apuntan prevalencias muy elevadas en cuanto a la tenencia y uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales por parte de la población adolescente en España. Así, el 92% de los/as menores usa habitualmente internet y entre los 12 y los 15 años disponen de móvil propio entre el 75% y el 95% de los/as adolescentes (INE, 2018).

En este contexto de ciber-relaciones en las que la virtualidad adquiere gran importancia, los/as adolescentes reproducen patrones anclados en la ideología patriarcal. Es decir, un sistema social organizado en torno a las diferencias biológicas existentes entre mujeres y hombres. Así, se atribuyen diferentes rasgos y roles a unas y otros, creándose una jerarquía en la que los hombres ostentan el lugar superior, atribuyéndoseles privilegios que las mujeres no tienen. Es así como la sociedad patriarcal se nutre de los estereotipos de género, que se materializan a través de las actitudes sexistas (Rodríguez, 2010).

Los estereotipos de género hacen referencia a las creencias arraigadas socialmente en relación a los atributos que “deben tener” mujeres y hombres, las actividades que “deben desempeñar” así como las relaciones que han de mantener entre sí (Rodríguez, 2010). Tal y como explica Rodríguez (2010) los estereotipos se organizan en torno dos dimensiones; la primera es la dimensión descriptiva y se refiere a “cómo deben ser” hombres y mujeres; mientras que la segunda, “que deben hacer” los unos y las otras. Así, la dimensión descriptiva atribuye a los hombres rasgos de personalidad relacionados con la agresividad, el liderazgo o el carácter atrevido, colocándolos en los espacios relacionados con la ciencia o la razón; y rasgos físicos que los describen como dominantes o fuertes (Echevarría, Valencia, Ibarbia, & García, 1992; Lameiras, Rodríguez, Calado, Foltz, & Carrera, 2006; Lameiras, Carrera, Calado, & Rodríguez, 2009; Moya, 1987). Mientras que a las mujeres son descritas a través de rasgos de personalidad como la ternura, la compasión y la dependencia, atribuyéndoseles la estética o la sensibilidad; y rasgos físicos que las denominan como delgadas, frágiles e incluso débiles (Lameiras et al., 2007; Lameiras et al., 2009; Moya, 1987).

Por su parte, la dimensión prescriptiva surge de la creencia de la existencia de características diferentes para hombres y para mujeres; por tanto esas características determinan el tipo de actividades que desempeñarán, configurándose así los roles de género (Pastor, 2000). Rodríguez, Lameiras, Faílde y Magalhães (2011) explican que esta

situación “coloca a las mujeres en el espacio privado y reproductivo y a los hombres en el espacio público y productivo” (p. 219).

En nuestra sociedad, la supervivencia de los estereotipos de género se traduce en las actitudes sexistas (Rodríguez, 2010). Nos referimos, por tanto a las actitudes de prejuicio y hostilidad (Allport, 1954) que han ido evolucionando hasta el denominado “sexismo moderno” (Rodríguez, 2010).

Glick y Fiske (1996, 1999) conceptualizan este sexismo moderno como sexismo ambivalente, un constructo multidimensional que abarca dos tipos de actitudes sexistas: la hostil y la benevolente. El sexismo hostil se refiere al prejuicio hacia las mujeres, entendido como una antipatía (Allport, 1954). Mientras que el sexismo benevolente es el conjunto de actitudes sexistas hacia las mujeres, limitándolas a los roles que estereotípicamente le corresponden por el hecho de ser mujeres, pero que tiene un tono afectivo positivo y amable (Glick & Fiske, 1996). Es decir, parte de la premisa de que “las mujeres son diferentes” y no en “las mujeres son inferiores” como sí lo hace el sexismo hostil (Rodríguez, 2010).

Los estereotipos de género y las actitudes sexistas también influyen y marcan como debemos ser y como debemos comportarnos en el ámbito de las relaciones afectivo sexuales. Así, el amor a pesar de ser considerado un sentimiento universal, viene determinado por los aprendizajes y condicionamientos socioculturales (Bosch, Ferrer, Ferreiro, & Navarro, 2013). En este sentido las personas durante el proceso de socialización aprendemos e interiorizamos las pautas de comportamiento propias de la cultura en la que nos encontramos (Ferrer & Bosch, 2013). No obstante, niños/chicos y niñas/chicas no adquieren los mismos modelos, ya que se impregnan de normas diferenciadas según su género, que se traducen en roles y rasgos estereotipados, lo que se denomina socialización diferencial. Tal y como explican Bosch et al. (2013) este proceso parte fundamentalmente de una premisa: niños y niñas son diferentes por naturaleza y cuando sean personas adultas desempeñarán papeles diferentes. Proceso que influye indudablemente en las relaciones afectivo-sexuales y/o de pareja de los/as adolescentes. De hecho, el amor es uno de los ejes centrales de la socialización de las niñas que, tal y como afirma Lagarde (2000) “no nacen amando, sino que aprenden a amar” (p. 13). Sin embargo, el amor no está presente de la misma forma en la socialización de los niños, ya que se coloca en un lugar secundario (Ferrer & Bosch, 2013).

En la etapa adolescente, es precisamente cuando surgen nuevas formas de relación socioafectiva, y el amor, con sus mitos, juega un papel esencial en las vidas de los/as adolescentes (Rodríguez, Lameiras, Carrera, & Vallejo, 2013). En este sentido algunas creencias sobre el amor romántico conocidas como “mitos del amor”, cuentan con una gran aceptación por parte de chicos y chicas (Rodríguez et al., 2013). Estos mitos del amor han sido definidos por Yela (2003) como “el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta verdadera naturaleza del amor” (p. 264).

En este sentido, emergen multiplicidad de mitos como por ejemplo el mito de la media naranja o la creencia sobre la existencia de la pareja predestinada que nos “completa”; el mito de los celos como muestra de amor; el mito de la vinculación amor-maltrato entre otros (Barrón et al., 1999; Bosh et al., 2013; Yela, 2003; Rodríguez et al., 2013). La investigación de Rodríguez et al. (2013) pone de manifiesto la alta presencia de estos mitos entre los/as adolescentes españoles/as, mostrando que son las chicas las que presentan una visión más idealizada del amor; mientras que los chicos tienen mayor aceptación del mito de los celos como muestra de amor y la vinculación amor-maltrato.

Evidentemente, los estereotipos de género y las actitudes sexistas materializados en los mitos del amor también se manifiestan en el entorno online. Así, los/as adolescentes impregnados/as de un modelo social estereotipado y sexista encuentran en el mundo online un nuevo espacio en el que descubrir y experimentar con su sexualidad, surgiendo así los comportamientos de sexting.

En este sentido, se entiende por sexting el comportamiento que abarca la producción, difusión, recepción e intercambio de contenidos erótico sexuales, fotos, vídeos y/o textos, a

través del uso de los medios tecnológicos y los espacios virtuales (Fleschler-Peskin et al., 2013; Lenhart, 2009; Rodríguez et al., 2016; Weisskirch & Delevi, 2011). A pesar de ser un fenómeno relativamente reciente, en la última década han emergido múltiples estudios en el contexto internacional centrados en evaluar la prevalencia de ésta conducta en la población adolescente, así podemos afirmar que en torno al 22% practica sexting (Van-Ouytsel et al., 2017). En el caso de España todavía es una línea de investigación emergente, no obstante, que entre el 4% y el 28.6% de los/as adolescentes practica algún tipo de sexting (Gámez-Guadix et al., 2017; Valedor do Pobo de Galicia, 2014; Villacampa, 2016). A través de las conductas de sexting entre adolescentes, se reproducen los estereotipos de género y las actitudes sexistas (Walker, Sancí, & Temple, 2013).

OBJETIVOS

Debido a lo reciente del estudio del fenómeno del sexting en el contexto español, todavía no existen investigaciones que muestren la relación entre el sexting, las actitudes sexistas y las creencias de amor mitificado. Es por ello que el objetivo de esta investigación es analizar las relaciones existentes entre el sexting –conductas y actitudes- y el sexismo tanto hostil como benevolente; así como la relación entre mitos del amor romántico y sexting en el colectivo adolescente.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

La muestra de la investigación quedó formada por 1.286 estudiantes de educación Obligatoria y Post Obligatoria de Galicia (Provincia de Ourense), de los cuales un 51% son chicas y un 49% son chicos siendo la media de edad de 15.63 (DT: 1.35). En lo relativo a la distribución por lugar de residencia el 51% de los y las estudiantes referencian vivir en zona urbana, frente al 49% que se corresponden con zona rural o semi-rural.

INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de este estudio se utilizó un cuestionario creado *ad-hoc*, compuesto por las siguientes cuestiones:

Cuestiones sociodemográficas

Se identifican curso, edad y género de cada participante.

Actitudes hacia el sexting (versión española de Rodríguez, Alonso, González, Lameiras, & Carrera, 2017)

Esta escala está compuesta por un total de 17 ítems distribuidos en tres sub escalas: “Divertido y Despreocupado”, “Percepción de riesgo” y “Expectativas relacionales”. Los índices de fiabilidad de las su escalas se sitúan entre el .78 y el .89.

Conductas de sexting

Se ha preguntado sobre el comportamiento de sexting en general, así como específicamente sobre el envío, recepción y/o reenvío de fotografías y/o vídeos erótico sexuales y respecto al envío, recepción y/o reenvío de textos erótico sexuales.

Ambivalent Sexism Inventory (ASI) (versión española reducida de Rodríguez, Lameiras, & Carrera, 2009)

Esta escala está formada por 12 ítems con un rango de respuesta tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), siendo las puntuaciones más altas las que representan el mayor nivel de sexismo. Siendo las puntuaciones más altas las que representan el mayor nivel de sexismo. La fiabilidad de la escala la se encuentra entre el .65

respecto a la dimensión benevolente y a .82 en relación a la dimensión hostil. En nuestro estudio esta escala obtuvo un Alpha de .83 respecto a la dimensión hostil y de .79 en referencia a la dimensión benevolente.

Escala de mitos hacia el amor (versión española de Rodríguez, Lameiras, Carrera, & Vallejo, 2013)

Esta escala está formada por 7 ítems que evaluarían siete mitos y distribuidos en dos subescalas que se corresponden con el “mito de la idealización del amor” y el “mito de la vinculación amor-maltrato”. El formato de respuesta de tipo likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), de forma que las puntuaciones más altas indica mayores niveles de adscripción de los sujetos a los mitos hacia el amor. La fiabilidad de la escala de Rodríguez et al., (2013) se sitúan entre el .70 (idealización del amor) y el .86 (amor-maltrato). En nuestro estudio esta escala obtuvo un Alpha de .83 respecto a la subescala idealización del amor y de .79 en referencia a la subescala amor-maltrato.

PROCEDIMIENTO

En un primer momento se identificaron los Institutos de Educación Secundaria y se seleccionaron los centros educativos en los que se llevaría a cabo el estudio. Posteriormente se contactó con ellos para informar sobre los objetivos y metodología de la investigación. Una vez que los centros educativos mostraron su aceptación para participar en la investigación, se procedió a seleccionar la muestra de estudio. En este sentido, se contó con el consentimiento de los responsables académicos de los centros educativos (consentimiento informado pasivo) para que los y las adolescentes pudiesen participar en el estudio. Conjuntamente, los/as adolescentes fueron informados/as de los objetivos del estudio y del carácter anónimo y voluntario de los cuestionarios.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en los propios centros educativos y transcurrió con normalidad. Para responder al cuestionario los/as adolescentes disponían de aproximadamente 40 - 50 minutos.

RESULTADOS

En el análisis de los niveles de sexismo y los comportamientos de Sexting, hemos encontrado que en cuanto al envío de fotografías y/o vídeos erótico sexuales (ver Tabla 1) que aquellos/as adolescentes que más lo hacen son también los/as más sexistas hostiles ($r = .10$; $p < .01$) y benevolentes ($r = .08$; $p < .01$). En la misma dirección aquellos/as adolescentes que más textos erótico sexuales envían son también los/as más sexistas hostiles ($r = .19$; $p < .01$) y benevolentes ($r = .08$; $p < .05$). Igualmente en relación a los comportamientos de Sexting en general, los/as adolescentes que más sextean son también los más sexistas hostiles ($r = .17$; $p < .01$) y benevolentes ($r = .09$; $p < .01$).

Si realizamos un análisis de género (ver Tabla 1), las chicas que envían fotografías y/o vídeos erótico sexuales son las más sexistas hostiles ($r = .12$; $p < .01$) y benevolentes ($r = .07$; $p < .05$). Así como aquellas que envían textos erótico sexuales son las más sexistas hostiles ($r = .13$; $p < .01$). A la par, aquellas adolescentes que llevan a cabo comportamientos de Sexting son las más sexistas hostiles ($r = .13$; $p < .01$).

Conjuntamente los chicos que envían textos erótico sexuales son los más sexistas hostiles ($r = .19$; $p < .01$) y benevolentes ($r = .09$; $p < .05$). Igualmente, aquellos adolescentes que llevan a cabo comportamientos de Sexting son más sexistas hostiles ($r = .16$; $p < .01$) y benevolentes ($r = .10$; $p < .05$).

Tabla 1. Correlaciones entre las escalas de sexismo ambivalente y mitos hacia el amor, puntuaciones totales y en función al género.

		Sexismo Ambivalente	
		Sexismo Hostil	Sexismo Benevolente
Conductas de Sexting	Fotografías y/o vídeos	.10**	.08**
	Textos	.19**	.08*
	Sexting en general	.17**	.09**
			Chicas
	Fotografías y/o vídeos	.12**	.07*
	Textos	.13**	.05
	Sexting en general	.13**	.07
			Chicos
	Fotografías y/o vídeos	.08	.08
Textos	.19**	.09*	
Sexting en general	.16**	.10*	

Nota: *p<.05, **p<.01.

En el análisis de los mitos del amor y los comportamientos de Sexting, se revela que aquellos/as adolescentes que envían *fotografías y/o vídeos erótico sexuales* (ver Tabla 2) son los que más interiorizado tienen la vinculación amor-maltrato ($r = .14$; $p < .01$) y el amor idealizado ($r = .09$; $p < .01$). Al igual que los/as adolescentes que envían *textos erótico sexuales* son también los que más creen en la vinculación amor-maltrato ($r = .12$; $p < .01$) y del amor idealizado ($r = .08$; $p < .01$). Igualmente, si medimos los comportamientos de Sexting en general, también se evidencia que este comportamiento se relaciona positivamente con la vinculación amor-maltrato ($r = .15$; $p < .01$) y del amor idealizado ($r = .09$; $p < .01$). Es decir, aquellos/as adolescentes que más creencias mitificadas tienen en torno al amor, ya sea a través de la vinculación entre amor-maltrato o el amor idealizado, con los/as que más comportamientos de Sexting llevan a cabo.

En relación al género (ver Tabla 2) se observa la misma tendencia, las chicas que más *fotografías y/o vídeos* envían son las que más creencias mitificadas en torno al amor tienen, tanto en la vinculación amor-maltrato ($r = .17$; $p < .01$) como respecto al amor idealizado ($r = .10$; $p < .01$). Lo mismo les sucede en el caso de *envío de textos erótico sexuales*, pues también tienen a vincular más el amor con el maltrato ($r = .14$; $p < .01$) y a idealizar el amor ($r = .11$; $p < .01$). Y si observamos los *comportamientos de las chicas en general* los resultados son similares, al revelarse que las que *sextean* son también las que más vinculan el amor con el maltrato ($r = .17$; $p < .01$) e idealizan el amor ($r = .11$; $p < .01$).

En el caso de los chicos, los que más *fotografías y/o vídeos* envían, son los que más vinculan el amor con el maltrato ($r = .12$; $p < .01$). Asimismo en el caso de *envío de textos erótico sexuales*, son los que tienen a relacionar el amor con los malos tratos ($r = .10$; $p < .01$) y a idealizar el amor ($r = .09$; $p < .01$). Y si observamos los *comportamientos de los chicos en general* los resultados son similares, al revelarse que los que *sextean* son también los que más asocian amor-maltrato ($r = .13$; $p < .01$) e idealizan el amor ($r = .09$; $p < .01$) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre las escalas de sexismo ambivalente y mitos hacia el amor, puntuaciones totales y en función al género.

		Mitos hacia el amor	
		Vinculación amor-maltrato	Amor idealizado
Conductas de Sexting	Fotografías y/o vídeos	.14**	.09**
	Textos	.12**	.08**
	Sexting en general	.15**	.09**
			Chicas
	Fotografías y/o vídeos	.17**	.10**
	Textos	.14**	.11**
	Sexting en general	.17**	.11**
			Chicos
	Fotografías y/o vídeos	.12**	.07
Textos	.10*	.09*	
Sexting en general	.13**	.09*	

Nota: *p<.05, **p<.01.

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación existente entre los comportamientos de sexting adolescente y sus actitudes sexistas, así como la concepción mitificada del amor que asumen. Los resultados evidencian la correlación positiva entre las diferentes variables analizadas, es decir, aquellos/as adolescentes más sexistas y los/as que más asumen una concepción mitificada del amor son los que más comportamientos de sexting llevan a cabo.

Los resultados de esta investigación ponen de relieve una importante realidad, la relación entre una nueva conducta virtual como es el sexting con el sexismo y el amor romántico. Si bien es cierto que existen aportaciones sobre la relación entre sexismo y conductas de sexting en otros países (Morelli et al., 2016), nuestros resultados abren una nueva e importante vía de investigación en el análisis del sexting en el caso de España.

En esta dirección, los chicos y chicas que más *sextean* son los/as más sexistas hostiles y benevolentes. Es decir son aquellos/as adolescentes que asumen que las chicas se sitúan en un posición de inferioridad frente a chicos son los/as que más comportamientos de sexting realizan, pero también aquellos/as que más asumen que las chicas han de ser protegidas por los chicos. A pesar de que ya se había demostrado que respecto a las prácticas de sexting no consensuadas entre parejas y la violencia, el sexismo benevolente podría ser un factor de protección mientras que el sexismo hostil sería un factor de riesgo (Morelli et al., 2016); hasta el momento en nuestro país no se había revelado relación entre sexismo y sexting. Así, una conducta potencialmente peligrosa como el sexting puede situar a chicas y chicos en situaciones de ciberviolencia (ver por ejemplo, Mejía-Soto (2014) e incluso en el escarnio público a través de la exposición involuntaria de los contenidos sexuales.

En esta línea, Willard (2010) comentaba que es más probable que las imágenes sexuales de las chicas sean publicadas en espacios pornográficos online como venganza. No obstante, si tenemos en cuenta los altos niveles de sexismo imperantes en la sociedad española mostrados en varios estudios (Rodríguez, 2010; Rodríguez et al., 2013) esa exposición pública de los contenidos sexuales afectará más negativamente a las chicas que a los chicos, debido a la pervivencia del doble rasero de la sexualidad en referencia a la reputación sexual negativa que se les asigna a las chicas *sexters*, frente a la positiva de los chicos que *sextean*. Una realidad arraigada todavía en las sociedad actual (Walker et al., 2013) en la que las chicas son juzgadas con mayor dureza (Lippman & Cambell, 2014; Ringrose et al., 2012, 2013; Yeung et al., 2014) incluso por otras chicas (Van-RoosMalen, 2000).

Las investigaciones realizadas por Ringrose et al. (Ringrose et al, 2012, 2013) son probablemente las que más han mostrado como el sexting refleja por la inequidad de género, que sitúa a las chicas mujeres/chicas en una situación desigual y de inferioridad respecto a los hombres/chicos. Así, el sexting se encuentran supeditado a las dinámicas de género, en el que las chicas se enfrentan a los mismos problemas de las relaciones sentimentales offline, caracterizadas por dinámicas de poder-sumisión (Walker, 2016; Wilkinson, Whitfield, Hannigan, Azam, & Hayter, 2016). Conjuntamente, siguiendo los argumentos de García-Gómez (2017) las prácticas de Sexting de las chicas entran en juego el discurso del empoderamiento femenino, es decir, ellas *sextean* porque deciden hacerlo; pero también se encuentran con un modelo de belleza dominante que está basado en una estándares de belleza irreales; y por supuesto, se topan con la reproducción de la cultura hegemónica dominante, una cultura patriarcal que no las trata ni juzga igual que a sus compañeros sexters.

Además, si tenemos en cuenta la relación positiva entre las conductas de Sexting y las creencias de amor mitificadas, podemos suponer que aquellos/as adolescentes que asuman una idealización del amor y busquen a su “media naranja” verán de forma positiva el Sexting, pudiendo considerar que su práctica les puede ayudar a establecer relaciones afectivas. Esto afecta de forma diferenciada a chicos y chicas en sus relaciones virtuales, y puede explicarse en el hecho de que ellas construyan su identidad en relación al yo relacional de entrega absoluta hacia la pareja, haciendo que el amor ocupe un lugar central en su vida (Lagarde, 2005). Esta situación podría ser provocada por lo que Van-Roosmalen (2000) denominó como *gildfriend status* (p. 207) en el desarrollo vital de las chicas, pues confiere a la vida de las adolescentes importancia y significado. Lo que supone, que estas chicas relacionen la pertenencia, la dominación, la dependencia o incluso la anulación con su concepción de amor o de relación sentimental, lo cual supone sin duda manifestaciones de violencia real (Rodríguez et al., 2013; Sanz, 1995) pero mediatizada a través del entorno virtual.

El estudio realizado por Jewell y Brown (2013) mostraron que las tasas de comportamientos sexuales estereotipados eran extremadamente altas. Particularmente respecto a las conductas de sexting, informan que chicos y chicas envían o publican en páginas web imágenes o mensajes de texto sexuales estereotipados. En esta línea el estudio de Morelli, Bianchi, Baiocco, Pezzuti y Chirumbolo (2016), muestra que el sexismo hostil alienta a los chicos a ser dominantes, legitimándolos a perpetrar varios tipos de violencia, entre las que se incluyen las conductas de sexting con malas intenciones. Mientras que a las chicas las lleva a una posición de sumisión, que las podría llevar a sufrir situaciones agresivas como las conductas de sexting con malas intenciones. Muestran también que los comportamientos de sexting con malas intenciones no son aceptables por los/as adolescentes más sexistas benevolentes, ya que se colocan en el papel de “protectores” de las víctimas potenciales.

CONCLUSIONES

Internet ya no es sólo la red que conecta el mundo, sino que supone el medio natural para los/as más jóvenes en el que se manejan con destreza y asiduidad. Los distintos dispositivos tecnológicos, como los ordenadores o la telefonía móvil, se han convertido en imprescindibles en la vida de los/as adolescentes y con las Redes Sociales y la mensajería instantánea se ha dado un paso más hacia la absoluta digitalización del espacio relacional de las nuevas generaciones.

Los resultados de nuestro estudio evidencian la importancia que los y las más jóvenes otorgan a estos medios y espacios tecnológicos, y si tenemos en cuenta el tránsito que la adolescencia representa del entorno familiar hacia el grupo de iguales y el inicio de las relaciones afectivo-sexuales, parece esperable que este nuevo espacio de comunicación fluya dentro del entorno online. Y en este nuevo escenario relacional que se crea en el espacio virtual, irrumpen las conductas de Sexting incorporando una nueva dimensión

sexual en las relaciones virtuales. Lo extraño sería que el espacio virtual estuviera exento de conductas sexuales en las dinámicas relacionales de los y las adolescentes.

Tal como han revelado los datos de nuestro estudio las conductas de Sexting ya forman parte de las vidas de los y las adolescentes. Esta realidad seguramente irá en aumento, ya que el auge de las tecnologías proporciona cada vez mayor popularidad a este tipo de conductas; y, sin duda, ofrecerá más y mayores medios por los que hacer efectivo el envío, la recepción y el reenvío de contenidos sexuales. Si bien es cierto que debemos entender que estamos ante nuevas formas de gestionar y desarrollar la sexualidad, los comportamientos sexuales online exponen a los y las más jóvenes a situaciones de riesgo.

Si la educación tiene por objetivo fundamental la formación integral de los seres humanos a lo largo de todo el proceso vital, la escuela tiene la responsabilidad, no sólo de formar a niños/as y jóvenes sobre los contenidos recogidos en el currículo, si no dar un paso más y proporcionar las adecuadas habilidades para la vida, que permitan al alumnado el desarrollo integral (biológico, psicológico y social). Habilidades que les permitan gestionar sus comportamientos de forma responsable en el entorno offline pero también en el medio online. Una educación que se aleje de la pedagogía del miedo en torno a las tecnologías y que apueste por la educación que otorgue herramientas para el uso responsable, seguro y crítico de los medios y espacios virtuales (Gabarda, Orellana, & Pérez, 2017).

Por lo tanto, parece útil en la búsqueda por la protección de los y las menores, otorgarles herramientas que les permitan defenderse de los riesgos derivados de un mal uso de las tecnologías y de las prácticas de Sexting. Una educación en habilidades para la vida que partiendo de la perspectiva de género como eje transversal, se apoye en tres pilares fundamentales: una adecuada Educación Sexual, uso responsable de las tecnologías y espacios virtuales, y el desarrollo de las habilidades sociales e interpersonales.

Insistimos en partir de la perspectiva de género como eje transversal en este tipo de intervenciones educativas, porque, tal y como ha quedado evidenciado en nuestro estudio, el Sexting está sometido a las dinámicas de género, lo cual contribuye a reproducir roles, rasgos y estereotipos sexistas que pueden colocar a las chicas en una posición asimétrica y de subordinación a los chicos. Llegando a convertirse el Sexting en un instrumento para ejercer la violencia en las relaciones a través de las presiones, coacciones o chantajes.

En este sentido, España pese a haberse situado en la vanguardia de medidas legales que luchan por fomentar la igualdad entre mujeres y hombres (Ley Orgánica 3/2007), así como erradicar la violencia de género (Ley Orgánica 1/2004), continúa anclada en los patrones propios de las sociedades patriarcales y androcéntricas, que se proyectan en prácticas nuevas como en este caso es el Sexting.

De modo que, sólo educando dentro y fuera del sistema educativo para la igualdad y la no violencia se logrará que los y las adolescentes en vez de encontrar en el mundo online y en el Sexting un nuevo espacio para reafirmar la desigualdad y ejercer violencia en sus relaciones sentimentales o de amistad, se sentarán las bases para promover una sociedad en la que erradicar los espacios de desigualdad y los medios utilizados para ejercer esta desigualdad y la violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Barrón, A., Martínez, D., De Paul, P., & Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 64-73. doi: 10.1017/s1138741600005461
- Bosch, E., Ferrer, V. A., Ferreiro, V., & Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Echevarría, A., Valencia, J., Ibarbia, C., & García, L. (1992). Identidad social y de género, evaluaciones intercategoriales y percepción social. *Revista de Psicología Social*, 8, 235-247.

- Ferrer, V. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Fleschler-Peskin, M., Markham, C. M., Addy, R. C., Shegog, R., Thiel, M., & Tortolero, S. R. (2013). Prevalence and patterns of sexting among ethnic minority urban high school students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(6), 454-459. doi:10.1089/cyber.2012.0452
- Gámez-Guadix, M., Santisteban, P., & Resett, S. (2017). Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34. doi: 10.7334/psicothema2016.222
- Gabarda, S., Orellana, N., & Pérez, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: 1a experiencia de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 251-267. doi: 10.6018/rie.35.1.251171
- García-Gómez, A. (2017). Teen girls and sexual agency: exploring the intrapersonal and intergroup dimensions of sexting. *Media, Culture y Society*, 39(3), 1-17. doi: 0163443716683789
- Glick, P. & Fiske, S. (1999). The Ambivalence Toward men Inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23(3), 519-536. doi: 10.1111/j.1471-6402.1999.tb00379.x
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: *Differentiating hostile and benevolent sexism. Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/tich_2018.pdf
- Jewell, J. A. & Brown, C. S. (2013). Sexting, catcalls, and butt slaps: How gender stereotypes and perceived group norms predict sexualized behavior. *Sex Roles*, 69(11-12), 594-604. doi: 10.1007/s11199-013-0320-1
- Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina. Secretaría Nacional de Equidad y Género*. Recuperado de <https://goo.gl/uXT7bS>
- Lameiras, M., Carrera, M. V., Calado, M., & Rodríguez, Y. (2009). Desórdenes del comportamiento alimentario y exposición a los medios de comunicación en chicas adolescentes de secundaria. *Estudios de Antropología Biológica*, 14, 101-116.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Calado, M., Foltz, M. L., & Gonzalez, M. (2006). Sexism, vocational goals, and motivation as predictors of men's and women's career choice. *Sex Roles*, 55(3-4), 267-272. doi:10.1007/s11199-006-9079-y
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Calado, M., Foltz, M., & Carrera, M. V. (2007). Expressive-Instrumental traits and sexist attitudes among Spanish university professors. *Social Indicators Research*, 80(3), 1-17. doi: 10.1007/s11205-006-0008-9
- Lenhart, A. (2009). *Teens and sexting. How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*. Recuperado de <http://goo.gl/rLWvVv>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. B.O.E. nº 313 de 29 de diciembre de 2004 (pp. 42166- 42197).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. B.O.E. nº 71, de 23 de marzo de 2007 (pp. 12611-12645).
- Lippman, J. & Campbell, S. (2014). Damned if you do, damned if you don't...if you're a girl: Relational and normative contexts of adolescent sexting in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(4), 371-386. doi: 10.1080/17482798.2014.923009
- Martínez-Otero, J. (2013). La difusión de sexting sin consentimiento del protagonista: un análisis jurídico. *Derecom. Nueva Época*, 12(2), 1-16.
- Mejía-Soto, G. (2014). Sexting: una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes. *Perinatología y Reproducción Humana*, 28(4), 217-221.

- Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L., & Chirumbolo, A. (2016). Not-allowed sharing of sexts and dating violence from the perpetrator's perspective: The moderation role of sexism. *Computers in Human Behavior*, *56*, 163-169. doi: 10.1016/j.chb.2015.11.047
- Moya, M. C. (1987). *Percepción de episodios y estereotipia sexual*. Granada: Universidad de Granada.
- Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 217-246). Madrid: Pirámide.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014a). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, *30*(2), 642-655. doi: 10.6018/analesps.30.2.159111
- Ringrose, J., Gill, R., Livingstone, S., & Harvey, L. (2012). *A qualitative study of children, young people and 'sexting': a report prepared for the NSPCC*. Recuperado de <http://goo.gl/SJiCnq>
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R., & Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, *14*(3), 305-323. doi: 10.1177/1464700113499853
- Rodríguez, Y. (2010). *Evaluación de las actitudes sexistas en la comunidad educativa española*. Argentina: El Cid Editorial.
- Rodríguez, Y., Alonso, P., Carrera, M. V., Faílde, J. M., & Cid, X. M. (2016). Comportamientos e motivaciones de sexting dos mozos e mozas da provincia de Ourense. En *Proxectos INOU II: Investigación aplicada na provincia de Ourense* (pp. 125-149). Ourense: Vicerrectoría del Campus de Ourense y Diputación de Ourense.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., & Carrera, M. V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas así y así en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, *12*(22), 284-295.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los/as adolescentes. *Revista de Psicología Social*, *28*(2), 157-168. doi:10.1174/021347413806196708
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Faílde, J. M., & Magalhães, M. J. (2011). A situación da violencia de xénero en Portugal. En X. M. Cid (Ed.), *Educación e Sociedade. Novas reflexións multidisciplinares. 10 anos da Facultade de Ciencias da Educación* (pp. 209-224). Ourense: Universidade de Vigo.
- Sanz, F. (1995). *Los Vínculos Amorosos. Amor desde la identidad en la terapia de reencuentro*. Barcelona: Kairós.
- Swin, J. K., Aikin, J. K., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 199-214. doi: 10.1037/0022-3514.68.2.199
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M., & Joly, S. (1995). Neosexism: Plus Ça Change, Plus C'est Pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*(8), 842-849.
- Valedor do Pobo de Galicia (2014). *Mocidade Online*. Recuperado de <https://goo.gl/MFvYa1>
- Van-Ouytsel, J., Ponnet, K., Walrave, M., & d'Haenens, L. (2017). Adolescent sexting from a social learning perspective. *Telematics and Informatics*, *34*(1), 287-298. doi: 10.1016/j.tele.2016.05.009
- Van-Roosmalen, E. (2000). Forces of patriarchy adolescent experiences of sexuality and conceptions of relationships. *Youth y Society*, *32*(2), 202-227. doi: 10.1177/0044118X00032002004
- Villacampa, C. (2016). Sexting: prevalencia, características personales y conductuales y efectos en una muestra de adolescentes en España. *Revista General de Derecho Penal*, *25*, 7.
- Walker, M. (2016). Sexting gender and teens. *Gender and Education*, *28*(1), 179-180. doi: 10.1080/09540253.2015.1106724.

- Walker, S., Sanci, L., y Temple-Smith, M. (2013). Sexting: Young women's and men's views on its nature and origins. *Journal of Adolescent Health, 52*(6), 697-701. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.01.026.
- Weisskirch, R. S. & Delevi, R. (2011). "Sexting" and adult romantic attachment. *Computers in Human Behavior, 27*(5), 1697-1701. doi: 10.1016/j.chb.2011.02.008
- Wilkinson, Y., Whitfield, C., Hannigan, S., Azam Ali, P., y Hayter, M. (2016). A qualitative meta-synthesis of young peoples' experiences of 'sexting'. *British Journal of School Nursing, 11*(4), 183-191. doi: 10.12968/bjsn.2016.11.4.183
- Willard, N. (2010). Sexting and youth: Achieving a rational response. *Journal of Social Sciences, 6*(4), 542-562. doi: 10.3844/jssp.2010.542.562
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros de Psicología Social, 1*, 263-267.
- Yeung, T. H., Horyniak, D. R., Vella, A. M., Hellard, M. E., & Lim, M. S. (2014). Prevalence, correlates and attitudes towards sexting among young people in Melbourne, Australia. *Sexual health, 11*(4), 332-339. doi: 10.1071/SH14032

PROYECTO MIRADAS: VÍDEO PARTICIPATIVO PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

Soraya Molina Quinto
Instituto de Medicina Legal de Alicante
Asociación Ultravioleta
Luis Alemañ Tenas
Domusvi
Asociación Ultravioleta

PALABRAS CLAVE

Masculinidad, coeducación, videoarte, heteropatriarcal, deconstrucción.

RESUMEN

Miradas es un proyecto de intervención socioeducativa de carácter preventivo primario, crítico y artístico, orientado a alumnado de 6º de Primaria en el cual, a través de la metodología propia de la educación en valores y de la elaboración de videoarte utilizando el enfoque del vídeo participativo, se fomenta la reflexión en torno a las diferentes manifestaciones de la violencia de género, contribuyendo con ello a la adquisición de factores de protección útiles de cara al paso a la Educación Secundaria y para la construcción de una masculinidad igualitaria e inclusiva frente a la heteropatriarcal y hegemónica. El vídeo participativo es una interesante herramienta de investigación social, fundamentada en el enfoque de la Investigación-Acción Participativa que lleva a comprender los contextos sociales y, sobre todo, a transformarlos junto a las personas o colectivos participantes, los cuales juegan un papel activo como actores de su propio proceso de empoderamiento social y como parte del equipo investigador. Miradas se ha implementado en los CEIP Candalix, Jaime Balmes, Mediterrani y en la Fundación Secretariado Gitano Elche durante los cursos escolares 2016-17, 2017-18 y 2018-19, participando un total de 182 niñas y 176 niños, produciéndose un total de 42 piezas de videoarte elaboradas a través de técnicas de aprendizaje cooperativo y la deconstrucción de material audiovisual.

MARCO TEÓRICO

Entendemos que la pregunta fundamental en el campo educativo no es la pregunta por los medios, sino la pregunta que se atreve a cuestionar los fines, que se atreve a cuestionar el modelo social y cultural hegemónico: ¿Hacia qué tipo de sociedad queremos dirigirnos?, ¿qué valores queremos que compartan las mujeres y los hombres del mañana?, ¿cuál será su lugar entre el resto de seres vivos del planeta y cómo será la relación con éstos? Nos parece que estas preguntas –y otras que cabría formularse– podrían parecer ingenuas, pues desde que se decretó *el fin de las ideologías*, tras la caída del Muro de Berlín y la disolución de la URSS, vivimos en un mundo donde parece no haber una alternativa creíble al neoliberalismo, o como solía repetir su mayor representante Margaret Thatcher: *There is no alternative*. Sin embargo, como educadoras críticas nos parece que estas preguntas son fundamentales si queremos articular un proceso de cambio social, siendo precisamente las que contribuyen a repensar la escuela –y la sociedad– desde un enfoque crítico e inclusivo. Son las preguntas que se atreven a ir más allá de los límites lógicos que establece el pensamiento hegemónico dominante, que desde nuestro marco teórico, identificamos como la cultura heteropatriarcal.

Vivimos en una sociedad en la que está presente, como parte del discurso hegemónico, lo que hemos definido como violencia globalizada, cuyo soporte es estructural y cultural,

aquella que se ha dado bajo el desarrollo del capitalismo, como sistema histórico, y que ha ido afectando, a través de la progresiva mercantilización de la vida, a cada vez más esferas vitales del ser humano y del resto de seres vivos del planeta. Una violencia que ha encontrado un potente aliado en la revolución de las telecomunicaciones y en la expansión del discurso neoliberal por todo el globo, que no conoce fronteras ni tiempos, y que es capaz de extender su influencia a cualquier nación o ecosistema de manera inmediata. Una violencia que ha calado en todas las dimensiones de la vida social. Coincidimos con De Brasi (2016) cuando dice que: “Las diversas prácticas sociales absorben dosis considerables de violencia, son penetradas incesantemente por ella, la misma que en sus postulados aparece tajantemente rechazada” (p.14).

Pensamos que la violencia de género es una más de las manifestaciones de la violencia globalizada y, por tanto, lejos de ser, como aún se sostiene en buena parte del imaginario colectivo, un problema individual correlacionado con ciertas variables de los varones agresores (alcoholismo, problemas de salud mental, clase social baja, etc) o un asunto privado de la pareja, se trata de una forma de relación social legitimada entre sexos, que encuentra su fundamento y legitimidad dentro del marco de la cultura heteropatriarcal. Nos parece importante resaltar la violencia simbólica implícita en la cosificación de la mujer dentro dicho marco cultural, en el cual la mujer queda definida, en relación al hombre, como un objeto a su disposición, ya sea bien como un objeto que facilite intercambios con otros hombres, bien como un objeto que tenga una utilidad productiva para el varón que lo adquiere. Esta cosificación de la mujer, lejos de ser algo exclusivo de las sociedades tradicionales, perdura en las sociedades industriales avanzadas, aunque quizá con otros matices. Es bien conocido en el mundo de la publicidad el recurso de presentar a la mujer como objeto de consumo, como trofeo o como objeto que refleja la posición de estatus del varón que lo adquiere. García (2016) lo expresa mejor, recurriendo a los conceptos de *valor de cambio* y *valor de uso*:

(...) la desposada encarna «un valor de cambio» para su familia de origen (liberada de su carga, recibe algún beneficio material) y un «valor de uso» para el «adquiriente»: sirve al marido, produce descendencia, trabaja para la familia... Perdida la virginidad, ya no es intercambiable; su mayor valor de uso posterior dependerá de procrear al heredero varón (primogénito). (p.57)

En consecuencia, nuestra práctica coeducativa, es decir, educación para la igualdad de género, se encuadra dentro del paradigma sociocrítico, fundamentándose en los estudios de género y en la teoría feminista, pues entendemos, en coherencia con el pensamiento freiriano, que la educación es un acto político, compartiendo con el mismo Freire (1988) su crítica a la educación bancaria, aquella práctica en que “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (p.76). Un acto, siguiendo nuestro marco teórico, en el que a través del currículum oficial y del currículum oculto, de los rituales que se ponen en juego en las aulas y patios escolares, del propio lenguaje y el sistema de significados transmitidos como legítimos, del modo de gestión del tiempo y el espacio escolar, se transmiten los mandatos de género que condicionarán la formación de la identidad de género del alumnado y jugarán en favor de la propia estructura sociocultural que le da forma.

Entendemos que el modo de relación violento es una conducta aprendida, que toma como base la serie de factores que hemos relatado, así como las producciones culturales propias del marco sociocultural en el que vivimos, y que por el hecho de ser algo aprendido, podemos plantear, al menos, dos vías de intervención: por una lado, la reeducación de los varones agresores para que construyan una masculinidad no heteronormativa y un modo de relación con el otro sexo que sea no violento; y por otro lado, la intervención, desde los primeros años de escolarización, mediante proyectos coeducativos que contribuyan progresivamente a cuestionar el binarismo de género y a poner en valor lo femenino.

Por su interés, con el objetivo de recalcar la importancia del carácter preventivo que acabamos de señalar en la segunda vía de intervención, así como para ilustrar sucintamente

el peso de instituciones socializadoras como la Escuela, recuperamos las palabras de un trabajo previo al presente, en el cual Molina y Alemañ (2019) exponen que:

Una vez en el mundo, las criaturas comenzarán a asumir, a través de su paso por las distintas instituciones y grupos socializadores, aquellos papeles que la sociedad ha dispuesto en función de su sexo, aquellos roles y estereotipos de género que jugarán un importante papel en la construcción de su identidad de género, así como también en el modo y forma de establecer relaciones con el resto de la comunidad. (p.4)

En resumen, teóricamente nos situamos dentro del paradigma sociocrítico y de la teoría feminista, pues pensamos que la actividad educativa es un fenómeno político inserto en un complejo entramado de relaciones económicas, de poder y estatus, donde los intereses de las mujeres quedan supeditados a los de hombres en todas las esferas de la vida social. Además, este proyecto ha sido diseñado desde los fundamentos de la Investigación-Acción Participativa, en adelante IAP, la cual ha resultado ser una valiosa herramienta para comprender y transformar la realidad sobre la que se interviene, favoreciendo a través de la elaboración de vídeo participativo la construcción de identidades de género alternativas a las definidas por los mandatos de género, así como también, facilitando factores de protección que ayuden a las adolescentes a identificar situaciones en las que se está siendo víctima de violencia de género, un aprendizaje vital para cuando pasen a la Educación Secundaria y establezcan las primeras relaciones afectivo-sexuales.

La cultura heteropatriarcal encuentra en las producciones audiovisuales (videojuegos, películas, videoclips, animaciones, GIFS, etc) uno de sus mejores canales de transmisión. Decir que hoy en día las chicas y los chicos se relacionan y comprenden el mundo a través de una pantalla, empieza a sonar a manido tópico sociológico. Es ya algo más que eso, lo virtual está sustituyendo a lo no virtual, el espacio y el tiempo comienzan a adquirir nuevos límites para la juventud. Nuestro trabajo de producción de vídeo participativo va encaminado a poner de relieve las relaciones de dominación implícitas en los diversos tipos de productos audiovisuales. La importancia de implementar en el currículum escolar, o en intervenciones educativas de carácter no formal, como la presente, una educación para los medios con perspectiva de género que desmitifique los géneros, no es pequeña. Pensamos, después de tres años de intervención, que la metodología del vídeo participativo es un interesante recurso educativo con el cual repensar el papel de la mujer en las producciones audiovisuales. Compartimos con Menéndez e Illera (2017) la siguiente reflexión sobre el lugar y el papel de la mujer en el mundo audiovisual:

Así, las mujeres son introducidas en construcciones míticas que ensalzan roles tradicionales y que las apartan de los espacios de poder y prestigio mientras que sus cuerpos cotizan al alza: se exhiben o violentan en cualquier contexto al tiempo que se minimizan las agresiones específicas que sufren, en ocasiones a través de la ritualización de las propias fuerzas de opresión y de control. (p.8)

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

- Identificar a través del proceso de elaboración de vídeo participativo los elementos nucleares en la construcción de la identidad de género masculina heteropatriarcal.
- Contribuir desde un enfoque socioeducativo, de carácter artístico y preventivo primario, a la reducción y visibilización de la violencia de género como fenómeno cultural, histórico y estructural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar el desarrollo de actitudes críticas y proactivas frente al fenómeno de la violencia de género.
- Adquirir los conocimientos necesarios para poder desarrollar un compromiso crítico con la problemática de la violencia de género.

- Facilitar el desarrollo de una masculinidad crítica con los mandatos de género heteropatriarcales.
- Deconstruir producciones audiovisuales desde la perspectiva de género.
- Plasmar la desigualdad de género mediante la elaboración de videoarte en grupos organizados según los principios del aprendizaje cooperativo.

METODOLOGÍA

La cultura de la imagen, como hemos señalado más arriba, es un elemento nuclear de la vida de las y los jóvenes, quiénes se rodean de dispositivos electrónicos que filtran la realidad, favoreciendo la adquisición de determinadas representaciones sociales y no de otras de carácter alternativo, que se encuentran, por decirlo de una manera geográfica, en la periferia de los *mass media* y *social media*. Así, por ejemplo, el discurso de las nuevas masculinidades y los grupos de hombres que lo sustentan están presentes en algunas producciones audiovisuales y espacios sociales de Internet, pero se sitúan en los márgenes de éstos, no ocupando el lugar central que ocupa la masculinidad heteronormativa, presente todavía masivamente en anuncios de televisión, videojuegos, videoclips, vídeos de Youtube, redes sociales, etc. Comprender el concepto de representación y plantear la estructura de aprendizaje desde ahí, nos parece un sólido punto de partida para articular una intervención socioeducativa que maximice sus probabilidades de éxito frente a la ardua tarea de favorecer la producción de representaciones alternativas, teniendo en cuenta los escasos medios de un proyecto de educación no formal como éste, en comparación con los medios al servicio de la reproducción de la cultura heteropatriarcal.

Dicho con palabras sencillas, entendemos por representación el acto de presentar lo que no está presente, del mismo modo que en el teatro vemos a una persona haciendo de médico o de juez, y no a un verdadero médico o juez. La actriz o el actor ejecuta una serie de acciones y códigos que extrae de la realidad social y que nos ayudan a entrar en el juego de la representación, haciéndonos creer que quién está sobre el escenario es una persona que ejerce la medicina. Siguiendo al psicólogo Jerome Bruner (2007):

La representación, o un sistema de representación, es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. La representación del mundo o de alguna parte de nuestra experiencia, posee determinadas características que son de enorme interés. En cierto sentido, es algo así como un «médium». Podemos representar algunos sucesos por las acciones que requieren, mediante una imagen, mediante palabras o con otros símbolos. (p.122)

Llegado este punto, nos preguntamos qué representación de la violencia de género tiene el alumnado de 6º de Primaria. La voz de la experiencia nos dice que si se les pregunta cómo imaginan que es una mujer que ha sufrido violencia de género, de forma exploratoria, antes de impartir los contenidos teóricos y comenzar la intervención, una mayoría abrumadora responderá aludiendo a rasgos físicos como magulladuras, hematomas, brazos con escayolas, heridas, ojos morados, etc. Solo una minoría aportará otro tipo de reflexiones, como que se trata de una mujer que permanece mucho tiempo callada, que ya no se arregla ni va a la peluquería, que no tiene demasiadas amistades o hobbies, que parece haber perdido la ilusión de vivir, etc. Como hemos comprobado en las aulas, el problema es que la violencia de género de tipo físico está completamente sobrerrepresentada en el imaginario de estas niñas y niños, y esto nos parece peligroso, dado que permite que otros tipos de violencia de carácter psicológico, sexual, económico o simbólico pasen desapercibidos, y que ellas se vean atrapadas en situaciones de control y dominación por parte de sus parejas, sin siquiera percatarse de ello.

¿Cómo podemos favorecer la adquisición de una representación de la violencia de género más profunda, que tenga en cuenta las principales formas de violencia de género, indicadores y factores de riesgo presentes en este tipo de situación social? Una

representación que sirva como factor de protección que haga saltar todas las alarmas ante una posible situación potencial de violencia de género. Volvemos otra vez al citado trabajo de Bruner (2007) y tomamos como referente su distinción de los modos de representación para elaborar la estructura de aprendizaje de Miradas:

Hay tres tipos de sistemas de representación que operan durante el desarrollo de la inteligencia humana y cuya interacción es crucial para éste. (...) Estos tres modos, son, como se dijo, la representación enactiva, la representación icónica y la representación simbólica: conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje. (p.122)

De este modo, a través de la acción, la imagen y el lenguaje es como planteamos la intervención socioeducativa preventiva que nos ocupa. Utilizando lecciones magistrales participativas, donde se exponen los contenidos teóricos y se fomenta la participación mediante pequeños ejercicios; dinámicas grupales como el role-playing, la discusión de dilemas morales y el sociodrama, a partir de las cuales el alumnado tiene la oportunidad de experimentar, reproducir, ensayar, observar y evaluar situaciones de violencia de género; y la producción de collages en cartulinas y pequeñas piezas de videoarte, a partir de un banco de materiales audiovisuales puesto a disposición de los equipos de trabajo cooperativo. Adjuntamos una infografía que resume esta estructura de aprendizaje:

Imagen 1. Cronograma del Proyecto Miradas.



Fuente: Ultravioleta (2018)

VIDEOARTE Y VÍDEO PARTICIPATIVO

Durante las 24 horas del día, las chicas y los chicos están potencialmente expuestos a la influencia de los *mass media* y *social media* a través de las diversas pantallas que les acompañan a cada lugar al que van. Las y los jóvenes aprehenden el mundo a través de las imágenes, de universos simbólicos cargados de la ideología dominante, asimilando consciente o inconscientemente los discursos que se esconden en ellos, puesto que al no disponer, por norma general, de herramientas intelectuales críticas que medien entre las imágenes y su cognición, tienen un mayor riesgo de no filtrar discursos machistas que acabarán jugando un papel importante en la construcción de su identidad de género. Dada esta poderosa influencia, reivindicamos la necesidad de diseñar experiencias educativas coeducativas y cooperativas que faciliten el aprendizaje de una forma de consumir productos audiovisuales de manera responsable y crítica. Dentro de estas experiencias, el manejo de materiales audiovisuales reales (anuncios televisivos, capturas de pantalla, GIFS, vídeos de Youtube, animaciones flash, etc) extraídos de los propios medios, nos parece la estrategia más acertada. Un manejo que potenciará el desarrollo de la capacidad de deconstruir productos audiovisuales y crear nuevos contenidos reestructurados bajo la forma de producciones audiovisuales críticas con perspectiva de género, que más tarde serán devueltas al medio del que se extrajeron, facilitando así la posibilidad de un mayor impacto

social del nuevo contenido. Rescatamos, por su interés, unas palabras del trabajo propio al que hemos hecho referencia con anterioridad, Molina y Alemañ (2019) nos dicen que:

La elaboración de videoarte de manera cooperativa a partir de la deconstrucción de material audiovisual descargado de Internet es, por citar una expresión de la experta en videoarte María Cañas, un ejercicio de *canibalismo audiovisual* que nos permite acercarnos al desarrollo de la visión crítica de la que hemos hablado. Elegir el material, cortarlo, alterarlo, editarlo, montarlo y volver a subirlo a la Red es una estrategia que persigue poner en evidencia la forma en que se construyen las identidades de género en la sociedad heteropatriarcal y cómo en ésta se impone la identidad masculina a la femenina en todas las esferas de actividad humana: política, cultural, ocio, deporte, consumo, relaciones afectivo-sexuales, etc. (pp.9-10)

El vídeo participativo es una metodología de investigación social enmarcada dentro de la IAP. Se ha utilizado con frecuencia a lo largo de la última década con colectivos en riesgo de exclusión social, facilitando la comprensión del propio contexto social en el que éstos desarrollan sus vidas y, sobre todo, sirviendo como facilitador del cambio social, en el que dichos colectivos nombran el mundo desde su propia óptica como sujetos activos de su propio proceso de empoderamiento. En palabras de Montero y Moreno (2014):

El vídeo participativo se enmarca dentro de los principios de trabajo de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que aquí podríamos denominar Conciliación - Videocreación - Participativa (CPV). Se trata de que los grupos de población o colectivos involucrados en el proceso pasen de ser "objetos" observados y filmados a "sujetos" protagonistas del proceso de realización de una pieza audiovisual, bajo la idea de que el mejor aprendizaje es siempre aquel que se realiza a través de la experiencia. (p.77)

La producción en equipo cooperativo de pequeñas piezas de videoarte, utilizando la metodología del vídeo participativo, sirve como método de intervención-investigación crítico con el que se fomenta la construcción de representaciones sociales alternativas a las mostradas en los *mass media*. Durante el desarrollo de la fase de producción de las piezas de videoarte, se pone al alcance del alumnado un banco de imágenes, sonidos, texturas, efectos especiales, audios, etc; con el que elaboran el audiovisual, una vez han determinado en equipo, por consenso, la idea nuclear de la que se va a partir cuando comience la exploración de los materiales ofrecidos en el banco. A continuación, se puede observar la plantilla utilizada para la selección de los materiales audiovisuales:

Imagen 2. Plantilla de selección de materiales y recursos audiovisuales.

JAIME BALMES		CURSO:		GRUPO:		TÍTULO:		INTEGRANTES:	
SÓLO PUEDES ELEGIR UN ELEMENTO DE CADA FILA									
AUDIO	VÍDEO	FOTO	EFECTO/TEXTURA	RECURSOS					
Nº ____ Duración: _____	Nº ____ Duración: _____ Efectos: Blanco y negro: ____ Posterización: _____ Superponer: _____	Nº ____ Duración: _____ Efectos: Blanco y negro: ____ Posterización: _____ Superponer: _____	Nº ____ Duración: _____ Efectos: Blanco y negro: ____ Posterización: _____ Superponer: _____	- GRABACIÓN DE VOZ CON EL MÓVIL - GRABACIÓN DE VÍDEO CON EL MÓVIL - ANIMACIÓN STOP MOTION - GRABAR MIENTRAS SE ESCRIBE EN LA PIZARRA O EN CARTELES - PONER TEXTO EN PANTALLA CON EL ORDENADOR - CÁMARA LENTA/RÁPIDA - EFECTO REBOBINAR					
Nº ____ Duración: _____	Nº ____ Duración: _____ Efectos: Blanco y negro: ____ Posterización: _____ Superponer: _____	Nº ____ Duración: _____ Efectos: Blanco y negro: ____ Posterización: _____ Superponer: _____	Nº ____ Duración: _____ Efectos: Blanco y negro: ____ Posterización: _____ Superponer: _____	- GRABACIÓN DE VOZ CON EL MÓVIL - GRABACIÓN DE VÍDEO CON EL MÓVIL - ANIMACIÓN STOP MOTION - GRABAR MIENTRAS SE ESCRIBE EN LA PIZARRA O EN CARTELES - PONER TEXTO EN PANTALLA CON EL ORDENADOR - CÁMARA LENTA/RÁPIDA - EFECTO REBOBINAR					
Nº ____ Duración: _____	Nº ____ Duración: _____ Efectos: Blanco y negro: ____ Posterización: _____ Superponer: _____	Nº ____ Duración: _____ Efectos: Blanco y negro: ____ Posterización: _____ Superponer: _____	Nº ____ Duración: _____ Efectos: Blanco y negro: ____ Posterización: _____ Superponer: _____	- GRABACIÓN DE VOZ CON EL MÓVIL - GRABACIÓN DE VÍDEO CON EL MÓVIL - ANIMACIÓN STOP MOTION - GRABAR MIENTRAS SE ESCRIBE EN LA PIZARRA O EN CARTELES - PONER TEXTO EN PANTALLA CON EL ORDENADOR - CÁMARA LENTA/RÁPIDA - EFECTO REBOBINAR					

Fuente: Ultravioleta (2018)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Debido al enfoque de este trabajo y por motivos de espacio, vamos a centrar la presentación de los resultados del proyecto en el análisis de la representación de la violencia de género plasmada en un par de piezas de videoarte elaboradas por el alumnado participante en el proyecto, dejando al lector la libertad para indagar sobre otras cuestiones en un trabajo previo al presente, Molina y Alemañ (2019), producido para el I Congreso Internacional sobre Masculinidades e Igualdad (CIMASCIGUAL), organizado por la UMH de Elche. En dicho trabajo, se aportan datos cuantitativos desagregados por sexo sobre identificación y valoración de conductas de violencia y estereotipos de género, producidos mediante la aplicación de cuestionarios tras la realización de dinámicas grupales durante el proyecto piloto de Miradas, en el CEIP Jaime Balmes de Elche durante el curso escolar 2016/2017.

Antes de comenzar el análisis de los audiovisuales seleccionados, nos parece imprescindible poner de manifiesto el concepto de violencia de género utilizado, así como las formas en que se manifiesta. Para ello, recurrimos a la que nos parece una definición completa del fenómeno, nos referimos a la definición incluida en la Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el ámbito de la Comunitat Valenciana. En dicha ley, se define el concepto de violencia sobre la mujer del siguiente modo:

A los efectos de esta ley, se entiende por violencia sobre la mujer todo comportamiento de acción u omisión por el que un hombre inflige en la mujer daños físicos, sexuales y/o psicológicos, basado en la pertenencia de ésta al sexo femenino, como resultado de la situación de desigualdad y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres; así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada. (art.2)

Sucintamente, queremos resaltar algunos aspectos que nos van a ayudar en el análisis de las piezas de videoarte. En primer lugar, el hecho de poner de relieve la existencia de las variadas formas de manifestación de la violencia de género que recoge la ley: física, sexual y/o psicológica, a las que añadimos, simbólica y social, así como, al hecho de aludir a la amenaza de tales actos como forma de ejercer también violencia de género. En segundo lugar, un aspecto que nos parece crucial del concepto de violencia de género que nos ofrece dicha ley, es la consideración de que se trata de un fenómeno que puede ocurrir en el ámbito privado y en el público, concepción que arranca de la violencia de género su rasgo tradicional de clandestinidad, de fenómeno que ocurre tras los muros del hogar, donde tradicionalmente se ha solicitado a los poderes públicos que no intervengan, pues se trataba de un asunto privado de la pareja. En este sentido, se trata de una concepción de la violencia de género de carácter valiente y adelantada a su tiempo, que entiende este tipo de violencia como un problema social, que ha de tener necesariamente reconocimiento de problema público, cuyas raíces se hunden en la propia estructura y cultura que compartimos. Finalmente, un rasgo que también nos parece destacable es la referencia a la diferencia de poder entre hombres y mujeres como fundamentación de la violencia de género.

Una vez realizadas estas apreciaciones, podemos proceder a presentar los resultados. El primer trabajo que vamos a analizar se titula *¡Yo no!*. Adjuntamos a continuación la ficha técnica del mismo:

Título: ¡Yo no!

Autoría: Carlos, Enrique, Fran, Pepe y Reme.

Duración: 01:04 min

Fecha: 26/02/18 - 05/03/18

Centro educativo: FSG Elche

Formato: Vídeo MPEG-4

Este videoarte fue producido por el alumnado de la Fundación Secretariado Gitano de Elche durante el curso escolar 2017/2018. Fue todo un desafío intervenir con este colectivo, dado el fuerte acento heteropatriarcal de su cultura que, aunque es cierto que está en transición, aún conserva sólidos estereotipos de género que condicionan la vida de las mujeres y los hombres, bajo una marcada división sexual del trabajo productivo y reproductivo o de cuidados. En este audiovisual, el alumnado tomó como tema nuclear de su proyecto la invisibilización de la mujer como forma de violencia simbólica, que la mantiene al margen de la esfera de lo público –y anula psicológicamente–, donde se ejerce el poder y se toman las decisiones políticas, un espacio que tradicionalmente ha sido ocupado por los hombres. El vídeo toma como base un documento audiovisual del NO-DO, en el que se puede observar a una mujer joven cocinando, planchando, acudiendo a un museo, a la piscina, etc. Durante su minuto aproximado de duración, un conjunto de voces de varones –las de los propios alumnos– dictan con voz autoritaria a dicha mujer lo que debe o no hacer, recurriendo a un claro ejemplo de violencia de género psicológica. Cada vez que esto ocurre, aparece una mancha de tinta negra en la pantalla, que nos dificulta la visión de lo que está haciendo la protagonista del vídeo. Tras la acumulación de varias manchas solo se puede intuir la figura de la mujer, que sigue trabajando y recibiendo órdenes, ahora en la completa invisibilidad producida por las manchas de tinta. A su vez, mediante una rudimentaria animación utilizando la técnica de *stop motion*, un muro va desmoronándose ladrillo a ladrillo, tras el cual, al final, aparece una ilustración en la que una mujer está encerrada en la cabeza de un hombre, a modo de calabozo.

Nos parece especialmente interesante este trabajo, no solo desde un punto de vista plástico, sino por las metáforas visuales que el alumnado fue capaz de crear a partir de sencillos elementos gráficos y grabaciones de voz utilizando un teléfono móvil. En él, se puede observar cómo se materializa la violencia de género como *amenaza de*, más que como *acto de*, pues las voces parecen sugerir que de no obedecer el mandato del hombre, aparecerán consecuencias negativas que quedan sin definir en el audiovisual. La base del terror de las víctimas de violencia de género, que puede llevarlas a desarrollar un estado de indefensión aprendida, es precisamente el hecho de no poder anticipar qué conducta pondrá en marcha la agresión o qué consecuencias tendrá cada acción: la agresión, por tanto, adquirirá un tono completamente arbitrario. La víctima estará cada vez más anulada psicológicamente. Carmelo Hernández (2003) lo explica del siguiente modo:

Esa falta absoluta de conexión entre los comportamientos que la mujer pueda elaborar y el resultado de los mismos, determina que arraigue en ella un profundo sentimiento de indefensión, de que haga lo que haga, puede recibir agresiones, porque éstas no dependen de lo que ella finalmente pueda hacer u omitir, la decisión del castigo es unilateral y arbitraria y la adopta el hombre sin que medie provocación alguna. (p.101)

Imagen 3. Fotograma de ¡Yo no!



Fuente: Ultravioleta (2018)

A continuación, presentamos un segundo trabajo audiovisual titulado *¿Por qué huyes?*, elaborado en el CEIP Jaime Balmes de Elche durante el curso escolar 2016/2017. Adjuntamos la ficha técnica de este videoarte:

Título: *¿Por qué huyes?*

Autoría: Aroa, Dani, Esohe, Ismael, Mizang, Naomi y Naiara.

Duración: 00:46 min

Fecha: 09/06/17 - 13/06/17

Centro educativo: CEIP Jaime Balmes de Elche.

Formato: Vídeo MPEG-4

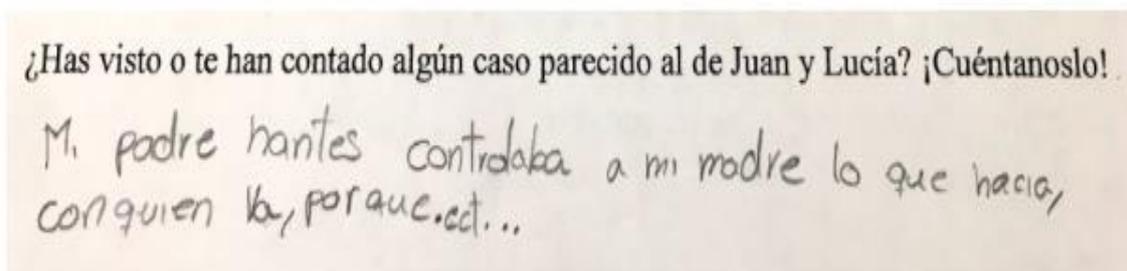
En este audiovisual, el alumnado optó por centrarse en explorar los efectos de la violencia de género sobre las niñas y los niños que, de manera directa o indirecta, la sufren junto a sus madres, adquiriendo también el estatus de víctima. En nuestros días, la ley recoge este hecho, como podemos ver en el artículo 5 de la Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el ámbito de la Comunitat Valenciana, donde queda definido el concepto de víctima de violencia de género del siguiente modo:

A los efectos de esta ley, se entenderá por víctima de violencia sobre la mujer: toda mujer o niña que sea objeto de las conductas descritas en los artículos precedentes, así como los hijos e hijas menores y/o personas sujetas a tutela o acogimiento de las mismas que sufran cualquier perjuicio como consecuencia de la agresión a aquellas. (art.5)

Las niñas y los niños que conviven con la violencia en sus hogares no solo sufren sus conocidos efectos negativos, sino que además, el hecho de recibirla por parte de aquellas personas que tendrían que cuidarles, multiplica su efecto, haciéndolo devastador para el desarrollo de la criatura. La forma de educar en la que está presente la violencia como medio, canal o contexto ha sido denominada por Alice Miller como *pedagogía negra*, la cual favorece la transmisión intergeneracional de la violencia como forma de relacionarse con el resto de personas. Nos dice Miller (2002) que “las primeras emociones dejan su huella en el cuerpo y se codifican como información que influirá sobre nuestra forma de sentir, pensar y actuar en la edad adulta (...)” (p.120). El daño, por tanto, va más allá de las magulladuras y hematomas, es un daño que alcanza los niveles más profundos de la personalidad de la criatura, pudiéndose prolongar hasta su vida adulta y, dependiendo de una serie de factores, pudiendo transmitirse a la siguiente generación.

El alumnado investigó acerca de las variadas vías de exposición de las niñas y los niños a la violencia de género, generando un listado de materiales audiovisuales con los que representarlas: recibir golpes o insultos directos del padre; recibir golpes indirectos por intromisión entre la madre y el padre, intentando defender a la madre; oír desde la distancia la agresión; ver los efectos de la agresión una vez ésta ha terminado (objetos rotos, lesiones y estado de ánimo de la madre, hábitos o aficiones que ésta ha dejado de hacer, etc); escuchar hablar a terceras personas acerca de los hechos, etc. Adjuntamos a continuación el breve testimonio de una alumna sobre su vivencia de la violencia de género, pues nos parece interesante señalar cómo a través de las distintas formas de representación que hemos citado, facilitamos la construcción, ya desde el primer día de intervención, de las ideas nucleares desde las que se construirán los audiovisuales:

Imagen 4. Cuestionario del role-playing.



Fuente: Ultravioleta (2018)

Una vez producido el estudio de los materiales disponibles y reflexionado en torno a todas estas vías de exposición a la violencia de género, el grupo se decantó por construir la historia de una niña que es testigo de la violencia sobre su madre. En la pieza audiovisual se intercalan fotografías de una de las niñas del grupo y pequeños cortes de dos películas: *Sólo mía*, de Javier Balaguer; y *Te doy mis ojos*, de Icíar Bollaín. La idea central era reflejar el deterioro emocional de una niña expuesta a la violencia de género. Al final del trabajo, observamos cómo la niña corre a cámara lenta por un pasillo, cómo intenta huir de la situación de sufrimiento insoportable en la que se ha convertido su hogar.

Nos parece especialmente interesante de este trabajo, el hecho de que niñas y niños de 11 años hayan realizado un verdadero ejercicio de empatía, explorando las consecuencias psicológicas de la violencia de género en las y los menores, puesto que, como ya hemos dicho, la violencia de género psicológica y sus efectos, están infrarrepresentados en el imaginario colectivo de estas edades. Pensamos que trabajar previamente mediante métodos como el de la discusión de dilemas morales y el role-playing, es una buena base que potencia la toma de conciencia de todas las dimensiones de la violencia de género, favoreciendo la posibilidad de una resignificación crítica de tal fenómeno.

Imagen 5. Fotograma de ¿Por qué huyes?



Fuente: Ultravioleta (2018)

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La utilización del vídeo como herramienta didáctica nos parece un medio excelente para acercarnos a los múltiples objetivos propuestos. Es en sí motivadora para el alumnado y nos introduce en su forma de comprender el mundo: a través de la imagen. Pensamos que el elemento audiovisual es un ingrediente que no debe faltar en el currículum escolar. Un ingrediente con el que aprender a decodificar el mundo audiovisual que, a su vez, tiene el

potencial de transformar a las chicas y los chicos en verdaderos educadores de la sociedad de la información, cuya visión crítica sirva de palanca del cambio social.

A través de la combinación de técnicas propias de la pedagogía popular, como el role-playing y el sociodrama; de métodos para el desarrollo moral, como la discusión de dilemas morales, así como mediante el uso del audiovisual desde el enfoque del vídeo participativo, se ha conseguido, por lo menos, ampliar la representación de la desigualdad y violencia de género compartida por el alumnado participante. De este modo, se ha facilitado la entrada de elementos que ponen en cuestión las representaciones sociales hegemónicas que sostienen el *statu quo*, acercando al alumnado a una representación más completa y profunda de la desigualdad de género, al haberla abordado mediante la palabra, la acción y la imagen.

Se han puesto de relieve situaciones de malos tratos que incluso eran desconocidas para el profesorado. En alusión al daño que sufren las criaturas expuestas a la violencia de género, no faltaron los casos de niñas y niños que manifestaron incomodidad al tratar ciertos aspectos de la violencia de género, confesando más tarde en privado, haber sido testigos de tales actos en su propio hogar. Pensamos, en comparación con las clásicas intervenciones socioeducativas fundamentadas en la lección magistral de unos contenidos, que la estructura de aprendizaje diseñada es facilitadora de este tipo de situaciones, al combinar la vivencia y posibilidad de experimentación del daño y dolor, mediante técnicas como el role-playing, con la exploración de los propios valores y la posibilidad de aparición de una disonancia cognoscitiva al contrastarlos con nuevas informaciones, posibilidad que nos brinda la discusión de dilemas morales especialmente diseñados para ello.

Finalmente, cabe proponer de cara al futuro la necesidad de demandar una mayor dotación de recursos de todo tipo para tratar el tema que nos ocupa, para poder intervenir también con las familias y que el impacto de este tipo de intervenciones sea mucho mayor. Si escuela y familia no van a una, si no manejan los mismos códigos y herramientas para desentrañar la maraña del discurso hegemónico machista que impregna cada esfera de la vida social, los beneficios de este tipo de experiencias educativas se reducirán significativamente, dada la potencia de los *mass media* como reproductores del *statu quo* y la inercia cultural que nos introduce, poco a poco, desde la misma infancia, en el campo simbólico heteropatriarcal, cuyos valores y lógica asumimos como propios y naturales, cuando no se dispone de un metarrelato alternativo, crítico y con perspectiva de clase y género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Ultravioleta. (2018). Memoria Anual del Proyecto Miradas. (núm. 2).
- Bruner, J. (2007): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- De Brasi, J.C. (2016): *Apreciaciones sobre la violencia simbólica, la identidad y el poder*. Barcelona: EPBCN ediciones.
- Freire, P. (1988): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- García, P. (2016). Violencia de género: ¿Qué género de violencia? En T. San Segundo Manuel (Dir.), *A vueltas con la violencia. Una aproximación multidisciplinar a la violencia de género* (pp. 43-79). Madrid: Tecnos.
- Hernández, C., y Cuéllar, P. (Coords.) (2003): *La violencia de género en los albores del siglo XXI: perspectiva psicológica y jurídica*. Elche: UNED.
- Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el ámbito de la Comunitat Valenciana.
- Menéndez, M.I., y Illera, P. (2017): *Guerras simbólicas. El papel del audiovisual en el lucha contra la violencia de género*. Palma: Edicions IUB.
- Miller, A. (2002): *La madurez de Eva. Una interpretación de la ceguera emocional*. Barcelona: Paidós.

Molina, S., y Alemañ, L. (Abril de 2019). Proyecto Miradas: prevención de la violencia de género a través de videoarte. En A. Téllez (Presidencia), I Congreso Internacional Sobre Masculinidades e Igualdad: en busca de buenas prácticas de masculinidades igualitarias desde el ámbito de la universidad CIMASCIGUAL. Congreso llevado a cabo en Elche, España.

Montero, D., y Moreno, J.M. (2014): *El cambio social a través de las imágenes. Guía para entender y utilizar el vídeo participativo*. Madrid: Los libros de la catarata.

DISCURSOS Y PRÁCTICAS HETERONORMATIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: CONTRIBUCIONES DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y QUEER

María Victoria Carrera Fernández
Universidad de Vigo, F. Ciencias de la Educación, Ourense
María Rita Carreira Buján
Universidad de Vigo, F. Ciencias de la Educación, Ourense

PALABRAS CLAVE

Heteronorma, secundaria, profesorado, pedagogía *queer*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo se orienta al análisis de los discursos y prácticas heteronormativas del alumnado y del profesorado de secundaria, a partir de la perspectiva de los y las docentes, así como de la jefatura del departamento de orientación. Para ello se llevó a cabo una investigación cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas, en la que participaron ocho docentes de secundaria, así como dos orientadores/as de dos centros educativos del sur de Galicia. De ellos/as, 6 son mujeres y 4 hombres, con una media de edad de 54.9 años. El análisis de contenido de los discursos dio lugar a dos categorías primarias: i) Discursos y prácticas sexistas y de rechazo a la diversidad sexual del alumnado; y ii) Discursos y prácticas sexistas y de rechazo a la diversidad sexual del profesorado. Los resultados ponen de relieve que tanto el profesorado como el alumnado adopta discursos y prácticas de otredad heteronormativas, especialmente el alumnado y más significativamente los chicos. Se destacan las implicaciones para una pedagogía crítica y *queer*.

MARCO TEÓRICO

Judith Butler (1990, 1993), filósofa precursora de la Teoría *Queer*, acuñó el término matriz heterosexual o heteronormativa para dar nombre a un sistema androcéntrico de construcción de la identidad que hace referencia a las normas y discursos sociales relativos al género y a la orientación sexual. Estos discursos ponen de relieve el carácter natural de la dualidad del sexo (hombre/mujer), congruente con el binarismo de género (masculino/femenino), y dan lugar a identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales (Berlant & Warner, 1998), que Butler (1990, 1993) denomina inteligibles. De esta forma, las mujeres continúan habitando el espacio del segundo sexo (Beauvoir, 1949/1998), mientras que las personas que transgreden los finos márgenes de la matriz heteronormativa son empujadas a la "ininteligibilidad social" y sufren exclusión y violencia. En definitiva, la heteronorma se construye sobre dos pilares, el sexismo y el rechazo a la diversidad sexual (Butler, 1990; Sharma, 2009).

La heteronorma o matriz heteronormativa pone de relieve dos importantes aspectos de la escuela: i) su carácter socializador, junto con los restantes agentes de socialización como la familia o los medios de comunicación; y ii) su carácter de espacio interrelacional, en el que se desplegarán todos los estereotipos y "valores" interiorizados en relación a las identidades, que, en no pocas ocasiones, dan lugar a situaciones de exclusión y violencia.

LA ESCUELA COMO TECNOLOGÍA DE GÉNERO

El proceso de construcción de la identidad empieza en el mismo momento del nacimiento. Así, cuando nace un/a bebé, el médico/a le asigna un sexo de crianza en base fundamentalmente a los genitales externos. Incluso cuando los genitales del recién nacido no son excluyentemente femeninos o masculinos, como sucede en los/as bebés intersexuales (que representan al 1.7% de la población) se le encasilla en base a las dos categorías disponibles (hombre/mujer), a través de lo que Anne Fausto-Sterling (2000) ha denominado el “calzador quirúrgico”, utilizando una magnífica metáfora referida a las modernas técnicas quirúrgicas de estética de genitales. Es decir, el cuerpo del/a bebé será “reconstruido” para forzarlo a unos genitales excluyentemente femeninos o masculinos. Este primer paso en el proceso de construcción de la identidad pone de manifiesto el carácter cultural y no biológico del binarismo sexual. De esta forma, si bien es indudable que nacemos con una realidad corporal concreta, es la cultura la que se encargará de darle significado a esta realidad, encasillándonos en dos categorías sociales excluyentes y jerarquizadas (hombre/mujer), aun cuando hay muchos otros cuerpos que no encajan en este binario.

A partir de este momento clave, los diferentes agentes de socialización, que Teresa de Lauretis denominó tecnologías del género (1987), entre los que se encuentran la familia, la escuela y los medios de comunicación, se comportarán y tendrán expectativas diferenciales para niñas y niños, en la línea de los estereotipos y roles de género, que son las creencias sociales compartidas sobre cómo deben ser y comportarse los hombres y las mujeres. De esta forma, las niñas son socializadas en la expresividad, la dependencia, lo doméstico, los afectos, el cuidado y el ser para el otro/a; mientras que los niños son socializados en la instrumentalidad, la independencia, lo público, la lógica, la violencia y el ser para sí (Lameiras, Carrera, & Rodríguez, 2013). Además, ambos son socializados en la heterosexualidad complementaria como único modo válido de ser hombre o mujer. Es así como se crean dos identidades jerarquizadas, rígidas y lineales: el hombre/masculino/heterosexual y la mujer/femenina/heterosexual.

En este sentido, la escuela constituye una potente tecnología de género que moldea y esculpe las identidades inteligibles (y a su vez las ininteligibles). Pero, ¿qué estrategias utiliza la escuela para la promoción de esta socialización diferencial de género? Generalmente las estrategias que se despliegan desde la escuela como tecnología identitaria de género se enmarcan especialmente, aunque no exclusivamente, en el currículum oculto (Lopes-Louro, 2003). Entre estas estrategias pueden destacarse algunas como: i) invisibilización de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y a la cultura; ii) exclusión de la historia y aportaciones del movimiento feminista y homosexual; iii) no inclusión de experiencias sistemáticas de educación sexual, centradas en los procesos de construcción de la identidad de género, que pongan de relieve el carácter construido y contingente del sexo y del género; iv) ausencia de modelos de la diversidad corporal intersexual en el estudio de la biología humana, presentando el dualismo sexual como verdad inmanente e incuestionable; v) uso de materiales y libros de texto con imágenes que reproducen los estereotipos y roles de género, y muestran modelos de familia y de ser persona exclusivamente heterosexuales; vi) uso de lenguaje sexista; vii) trato diferencial en función del género y rincones de juego diferenciales; y viii) ausencia de prevención y no intervención en situaciones sexistas y homófobas que tienen lugar casi a diario en las aulas (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez, & Alonso, 2015).

LA ESCUELA COMO ESPACIO INTERRELACIONAL DE VIOLENCIA

Como ya se ha destacado, la escuela, además de agente de socialización clave, es también un destacado espacio interrelacional en el que el alumnado y el profesorado conviven y permanecen durante una importante y prolongada parte de sus vidas.

Para comprender el rol de la escuela como espacio interrelacional que juega un contexto clave en las dinámicas de discriminación y violencia relativas al género y a la identidad

sexual, es necesario hacer referencia al *carácter performativo del género* (Butler, 1990, 1993). De forma simplificada, y atendiendo al objetivo de este estudio, el carácter performativo del género hace referencia a que el género es un proceso de “actuación” que llevamos a cabo a lo largo de toda nuestra vida, las 24 horas del día, en la que expresamos las normas culturales sobre cómo deben ser y comportarse los hombres y las mujeres (de hecho, como no es posible reproducir exactamente y sin fisuras estas normas, el propio proceso de repetición, junto con la agencia y voluntad de transformación de las personas, conduce también, inexorable y paradójicamente, a su transformación). Este carácter performativo del género implica también una doble exclusión: i) Por un lado, excluir o eliminar aquellos rasgos y comportamientos propios que no se adaptan a la norma (por ejemplo: cuando una mujer elimina el vello de su cara o cuando un hombre inhibe su deseo de llorar); y ii) por otro lado, excluir, discriminar y violentar a aquellas personas que transgreden la norma de género (por ejemplo: a las mujeres masculinas o a los hombres femeninos).

Este segundo aspecto de la performatividad es precisamente el que pone de relieve el carácter clave de la escuela como agente y espacio para la exclusión y la violencia, en donde el alumnado y el profesorado ponen en práctica toda una serie de discursos y prácticas alimentadas por el estereotipo y el prejuicio. En esta línea, diferentes investigaciones llevadas a cabo en el estado español, ponen de manifiesto que los/as adolescentes diversos/as sexualmente sufren situaciones de exclusión y discriminación (Carrera, Cid, Almeida, González, & Lameiras, 2019a; Carrera, Cid, Almeida, González, & Rodríguez, 2019b; Carrera, Lameiras, & Rodríguez, 2018; Carrera, Lameiras, Rodríguez, & Vallejo, 2013, 2014).

OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es identificar los discursos y prácticas heteronormativas en Educación Secundaria a partir de la percepción del profesorado y de la jefatura del departamento de orientación.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Conocer y profundizar en sus percepciones en relación a las actitudes y comportamientos sexistas y de rechazo a la diversidad sexual que tiene el alumnado.

Identificar y analizar sus percepciones en relación a las actitudes y comportamientos sexistas y de rechazo a la diversidad sexual que tiene el profesorado.

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo, orientada a comprender la situación del objeto de estudio a partir de la voz de las personas protagonistas que participan en la misma.

PARTICIPANTES

Para este estudio se ha contado con la participación de diez personas, ocho docentes de un Instituto de Educación Secundaria del sur de Galicia (cinco mujeres y tres hombres), una orientadora responsable de la jefatura del departamento de orientación del mismo centro y otro orientador, responsable de la jefatura jefa del departamento de orientación de un centro educativo concertado del sur de Galicia.

En total, participaron seis mujeres y cuatro hombres con edades comprendidas entre los 35 y los 69 años, y con una media de edad de 54.9 años. Todas las personas participantes son de nacionalidad española y tienen estudios universitarios. Para garantizar su anonimato, así como para mejorar la comprensión de los resultados, a lo largo de este trabajo las personas entrevistadas serán identificadas con los siguientes nombres ficticios: Luisa, Javier, Magda,

Gloria, Marta, Jaime, Paco, Elisa, Ángela y Carlos. En la Tabla 1 se incluyen los datos sociodemográficos y otras características de las personas participantes.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de las personas participantes

EQUIPO DIRECTIVO	TUTOR/A	DPTO.	CURSOS	AÑOS DE EXPERIENCIA	MATERIA	HIJAS/OS	SITUACIÓN PROFESIONAL	OPCIÓN RELIGIOSA	SEXO	EDAD	PROFESIÓN	NOMBRE
NO	NO	Inglés e Historia	1º y 2º ESO FP Básica	10	Inglés e Historia	NO	Interina	Católica no practicante	F	43	Profesora	LUISA
NO	SÍ (2º BACH)	Geografía e Historia	4º ESO 1º y 2º Bach.	37	Historia del mundo y del arte	SÍ (2)	Funcionaria	Ateo / Agnóstico	M	64	Profesor	JAVIER
NO	SÍ (2º ESO)	Lengua Castellana	1º y 2º ESO 2º Bach.	16	Lengua castellana	SÍ (1)	Funcionaria	Ninguna	F	45	Profesora	MAGDA
NO	SÍ (1ª ESO)	Francés	1º-4º ESO	28	Francés	SÍ (4)	Funcionaria	Católica	F	63	Profesora	GLORIA
NO	NO	Biología	1º ESO 1º y 2º Bach.	41	Biología	SÍ (2)	Funcionaria	Católica	F	65	Profesora	MARTA
NO	SÍ (3º ESO)	Tecnología	2º y 3º ESO	20	Tecnología y Matemáticas	SÍ (1)	Funcionario	Agnóstico	M	53	Profesor	JAIME
SÍ	SÍ (2º ESO)	Matemáticas	1º y 2º ESO	40	Matemáticas	SÍ (3)	Funcionario	Católico no practicante	M	62	Profesor	PACO
NO	NO	Educación Física	1º-4º ESO 1º Bach.	1 año y medio	Educación Física	NO	Interina	Católica no practicante	F	35	Profesora	ELISA
NO	NO	Orientación	20	20	Orientación	SÍ (4)	Funcionaria	Ninguna	F	69	Orientadora	ÁNGELA
SÍ	NO	Orientación	15	15	Orientación	NO	Contratado	Católico	M	50	Orientador	CARLOS

INSTRUMENTOS

Para dar respuesta al objetivo señalado se seleccionó como instrumento de recogida de datos una entrevista de carácter semiestructurado, que fue elaborada *ad hoc*. En ella se incluyeron preguntas en relación a los datos sociodemográficos, así como cuestiones relativas a los discursos y prácticas heteronormativas por parte del alumnado y del profesorado: i) ¿El alumnado del centro en el que trabajas expresa actitudes sexistas?, ¿por qué?; ii) ¿Quién crees que manifiesta más actitudes sexistas: los alumnos o las alumnas?, ¿por qué?; iii) ¿El alumnado del centro en el que trabajas manifiesta actitudes negativas hacia la diversidad sexual?, ¿por qué?; iv) ¿Quién crees que manifiesta actitudes más negativas hacia la diversidad sexual: los alumnos o las alumnas?, ¿por qué?; v) En relación al profesorado, ¿piensas que los/las docentes tienen actitudes positivas hacia la igualdad y la diversidad sexual?, ¿por qué?

PROCEDIMIENTO

Las entrevistas tuvieron lugar horario lectivo, durante los meses de abril, mayo y junio de 2018, dentro de las instalaciones de ambos centros, estando presentes únicamente la persona entrevistadora y la entrevistada, con el objetivo de garantizar la confidencialidad de las respuestas y crear un clima de respeto y confianza. Fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas de forma literal. Su duración osciló entre los 20 y los 45 minutos con una media de 32 minutos. Antes de iniciar la entrevista se les informó a todas las personas del carácter privado y confidencial de la misma, así como de sus fines meramente académicos y de investigación. Para formalizar los términos de confidencialidad se firmó un acuerdo de consentimiento informado.

ANÁLISIS DE DATOS

Tras la transcripción de las entrevistas, los datos fueron trabajados a través de análisis de contenido naturalista. Se llevó a cabo una metodología de triangulación en el análisis de los datos que consistió en la realización de dos categorizaciones independientes por parte de cada una de las autoras y que confluyó en una categorización final consensuada. A lo largo de la redacción de los resultados se incluirán algunos de los fragmentos más representativos de cada categoría. Cada uno de los fragmentos se encuentra identificado al final del mismo con el número de la entrevista, el nombre ficticio de la persona entrevistada, su profesión y su edad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de contenido de los discursos dio lugar a dos categorías primarias: i) Discursos y prácticas sexistas y de rechazo hacia la diversidad sexual del alumnado; y ii) Discursos y prácticas sexistas y de rechazo hacia la diversidad sexual del profesorado. Asimismo, dentro de estas categorías primarias se identificaron categorías de segundo y tercer nivel de concreción, tal y como puede verse en la Tabla 2:

Tabla 2. Categorías derivadas del análisis de contenido

1. DISCURSOS Y PRÁCTICAS HETERONORMATIVAS DEL ALUMNADO

Discursos sexistas del alumnado

El alumnado es sexista, especialmente los chicos

El alumnado es sexista, especialmente las chicas

El alumnado no es sexista

Discursos negativos hacia la diversidad sexual del alumnado

El alumnado tiene actitudes negativas hacia la diversidad sexual, especialmente los chicos

El alumnado tiene actitudes negativas hacia la diversidad sexual, especialmente las chicas

El alumnado, por igual, tiene actitudes negativas hacia la diversidad sexual

El alumnado no tiene actitudes negativas hacia la diversidad sexual

Desconozco si el alumnado tiene actitudes negativas hacia la diversidad sexual

Comportamientos negativos hacia la diversidad sexual del alumnado

El alumnado tiene comportamientos negativos hacia la diversidad sexual

El alumnado no tiene comportamientos negativos hacia la diversidad sexual

DISCURSOS Y PRÁCTICAS HETERONORMATIVAS DEL PROFESORADO

Discursos sexistas y de rechazo hacia la diversidad sexual del profesorado

Para ellos/as educar es transmitir los contenidos de su materia

El profesorado es machista y tiene actitudes negativas hacia la diversidad sexual

El profesorado acepta y respeta la diversidad

El profesorado acepta y respeta a diversidad, pero hay excepciones

Comportamientos negativos hacia la diversidad sexual del profesorado

Hacen comentarios negativos hacia la transgresión de la norma de género

Se niegan a llamar a un alumno trans* por su nombre

Desconozco si el profesorado tiene comportamientos negativos hacia la diversidad sexual

Por lo que respecta a las discursos y prácticas heteronormativas percibidas en el alumnado, en relación a *los discursos sexistas* se identifica que cuatro docentes y la orientadora perciben que el alumnado es sexista, especialmente los chicos, tal y como ponen de relieve la mayor parte de los estudios (Eckehammar, Akrami, & Araya, 2000; Glick & Fiske, 1996; Rodríguez, Lameiras, Carrera, & Vallejo, 2013). Asimismo, y tal y como puede observarse en los fragmentos derivados de las entrevistas, el profesorado señala que esta generación ha retrocedido si se compara con la suya, percibe que estas actitudes y discursos se originan ya en la infancia, y llama la atención sobre la mayor apertura y sensibilidad de las alumnas en relación con los alumnos:

Yo creo que el alumnado es cada vez más sexista...creo que cada vez más, que hemos retrocedido en este tema con respecto a las nuevas generaciones de alumnos que llegan a los institutos y a los centros educativos en general. Los veo con actitudes más controladoras, más machistas de lo que probablemente éramos nosotros en nuestros tiempos. Sin que el tema del machismo y del feminismo estuviese tan visibilizado, fuese tan evidente, ¿no? Éramos más conscientes creo, mi generación, hacia las mujeres y hacia los hombres, éramos mucho más conscientes nosotros que los chavales que hay ahora, creo. Y sobre todo los niños más inconscientes que las niñas. (E2, Javier, Profesor, 64 años)

Hay muchos chavales que sí, que ya te digo, que van de machitos, que consideran de menos a las niñas, sí, yo en algunos grupos lo veo. No lo veo en bachillerato, lo veo más en los pequeños. En 1º de la ESO directamente, y sobre todo ellos, los chicos. (E5, Marta, Profesora, 65 años)

Por las expresiones que se escuchan, como "Tú cállate..." "¡Qué sabes de esto!", o "Tú eres mujer y te tienes que ocupar de otras cosas". Hay mucho más machismo ahora que hace cinco o seis años. Y los chicos mucho más que las chicas (...) Porque en ese sentido yo

creo que las chicas son más abiertas a la diversidad mientras que los chicos son más proclives a dejar de lado a aquel que es distinto. (E9, Ángela, Orientadora, 69 años)

Por el contrario, tres docentes perciben que el alumnado es sexista, pero en especial las chicas. Para hacer estas afirmaciones se basan en el hecho de que las alumnas hacen valoraciones negativas de sus compañeras cuando estas transgreden los roles tradicionales de la feminidad, tal y como se identifica en los trabajos de Carrera et al. (2018), Besag (2006) y Ringrose y Renold (2010), así como en sus actitudes sumisas:

Pienso que el alumnado es bastante sexista...su manera de... la manera de hablar: "Si eres mujer tienes que hacer esto, si eres hombre haces lo otro".Ehhh: "¡Esta es una fresca porque se enrolló con dos, el otro es un macho porque enrolló con 45!"...Y cada vez a edades tempranas, o sea, hay un momento que yo creo que además ellas más que ellos...que las chicas con las propias chicas son muy *heavies* juzgándose, son muy de ver la pajita en el ojo ajeno y no ver la viga que tienen detrás...Y hacen comentarios, son muy de juzgar a las otras chicas. Y los chicos, mientras, por lo general, al menos los de mi tutoría, pasan de todo, a ellos lo que les interesa es el fútbol...y pasan de esas cosas. (E3, Magda, Profesora, 45 años)

Las chicas son más sexistas, más...cómo se dice, más propensas a actitudes sumisas. Y entonces, eso no quiere decir que los otros no tengan también estereotipos, lo que pasa es que a mí lo que me sienta mal personalmente es que una persona se avenga a una actitud sumisa, más que el que se quiere imponer, digamos. Que yo creo que sería una cuestión de reaccionar y decir "¡No chaval de qué vas!" ¿No? Pero veo que hay así un, bueno, y socialmente, es que parece que estamos yendo muy atrás en muchas cosas, sobre todo en los adolescentes, que es muy preocupante. (E6, Jaime, Profesor, 53 años)

Las chicas son más sexistas, pues porque ellas mismas se insultan entre ellas, más que ellos, cuando tienen un problema, son bastante más dañinas ellas que ellos (...) Por ejemplo, hablas del día de la mujer y tú le empiezas a decir "¿Vamos a ver, vosotras como creéis que os tratan en casa y tal?" "¡Buah, a mí me hacen trabajar!" "A mí no sé qué" ... "Vale, ¿y tú que haces cuando tu madre le dice a tu hermano que no haga la cama que se la haces tú?", y dicen, "¡Ay, yo se la hago encantada de la vida!" O sea, que ves que ellas mismas tienen unas respuestas... (E7, Paco, Profesor, 62 años)

Mientras que dos docentes y el orientador no identifican discursos sexistas explícitos en el alumnado:

Yo no lo veo así tampoco mucho... Veo que tanto niños como niñas están muy bien integrados en las clases, hay buen ambiente. Claro, no se fuera de aquí...en su tiempo libre, en el patio, no sé... pero...aparentemente no son sexistas. (E10, Carlos, Orientador, 50 años)

En cuanto a los *discursos negativos hacia la diversidad sexual*, al igual que con las actitudes sexistas, tres docentes y la orientadora destacan que los chicos poseen actitudes más negativas, también en la línea de los diferentes trabajos que han analizado este fenómeno en diversos grupos de edad, incluyendo a las personas trans* o que no conforman la norma de género (Carrera et al., 2014; Hill & Willoughby, 2005), así como a las personas que subvierten la heterosexualidad obligatoria (Carrera et al, 2015; Hicks & Lee, 2006; Raja & Stokes, 1998). Puntualizan, además, la mayor empatía de las niñas y llaman la atención sobre la vulnerabilidad del colectivo trans*:

Yo creo que... creo que las niñas, en un momento dado, pueden ser más empáticas con los niños homosexuales ¿Sabes? De hecho, yo veo, a veces, niños que hay, o niños que se declaran homosexuales, y que solo tienen amigas, no tenían ningún tipo de problema para relacionarse con las niñas, las niñas los aceptaban de las mil maravillas y sin embargo los chavales no. (E3, Magda, Profesora, 45 años)

Especialmente negativas hacia chicos afeminados...y sobre todo por parte de otros chicos hacia trans* tendremos que ver la reacción que haya cuando todo el instituto se entere de que existe una tipología así... (E9, Ángela, Orientadora, 69 años)

Por otra parte, solo un docente cree que son las chicas las que tienen estas actitudes más negativas:

El alumnado también tiene actitudes negativas hacia la diversidad sexual. Lo veo en las formas en que se dirigen unos a otros, por ejemplo, ahí en 1ªA hay uno al que se dirigen como el gitano, a otro que tampoco aceptan... Yo pienso que las chicas, pienso que son bastante más... No sé, debe ser un condicionamiento social, familiar, eso lo veo a todos los niveles... (E7, Paco, Profesor, 62 años)

Mientras que dos profesoras, Luisa y Marta, afirman que, tanto chicos como chicas, por igual, tienen actitudes negativas hacia la diversidad sexual:

El alumnado, tanto ellas como ellos, rechaza a las personas con diversidad sexual, en contra de lo que pareciera normal, hay como mucho rechazo, no aceptan bien, yo veo que la gente joven no acepta bien la diversidad, es una cosa curiosísima, porque, además, a veces en términos casi faltos se refieren a tal "¡Porque este es un tal!". Veo que, a pesar de todo lo que está integrado en la educación, comparado con mi época, falta mucho. (E5, Marta, Profesora, 65 años).

En contraposición, destaca la opinión de Jaime y Elisa, que perciben que el alumnado no tiene actitudes negativas hacia la diversidad sexual y que la aceptación de la diversidad sexual ha evolucionado favorablemente en comparación con generaciones anteriores, destacando que la información y formación en estas cuestiones es un aspecto clave de esta evolución:

En cuanto a eso que me comentas del alumnado que se sexualmente diverso...yo eso, en cambio...eso creo que menos que antes...Porque yo creo que son más receptivos a la diversidad. A la diversidad en general, incluso. No siempre, pero más que cuando yo era niño sí. Eso seguro...Yo creo que, en general, si hay una información lo reciben mucho mejor. Muchas veces el problema es la desinformación, o la falta de información, o las informaciones erróneas, pero cuando hay una información veraz yo creo que los alumnos lo asumen bien. (E6, Jaime, Profesor, 53 años)

Por lo que respecta a compañeros gays o lesbianas, no veo actitudes negativas. No, la verdad que eso me llama la atención, que bueno, que no... porque tengan otras características en ese sentido, no se meten con ellos y los tratan como personas iguales, vamos. Ya en otros centros me llamo la atención de que no hay... igual en nuestra época no era tan común y siempre había gente que intentaba meterse más con ese tipo de personas. Pero yo no noto nada de ese tipo. (E8, Elisa, Profesora, 35 años)

Por último, el orientador del centro concertado, afirma desconocer si el alumnado tiene estas actitudes negativas o no, lo que podría ser una señal de falta de conciencia crítica o de desinterés:

Yo es que...no...no sé qué decir. (E10, Carlos, Orientador, 50 años)

En cuanto a las *comportamientos o prácticas de otredad* percibidos por el profesorado y la jefatura del departamento de orientación en el alumnado, se observa que seis profesoras/es y la orientadora perciben que el alumnado tiene comportamientos negativos hacia la diversidad sexual:

Los comportamientos hacia este tipo de chicos no son positivos, Porque, de hecho, hay casos que conozco y se meten bastante con esos chicos y esas chicas...(E1, Luisa, Profesora, 43 años)

Es que te pongo el caso de este año de uno que tenemos en 1º de la ESO, y al principio hubo que hacer tarea y, aun así, lo veo siempre solo, con unas niñas, no lo veo engranado en el curso. (E5, Marta, Profesora, 65 años)

Hay situaciones de exclusión y de rechazo...hay que prepararlos porque en principio se burlaban, porque hay una persona que es un poquito afeminada...pero una vez que se les dice, pues... por lo menos no lo manifiestan. (E4, Gloria, Profesora, 63 años)

...Tenemos un alumno en primero que tiene... que es afeminado, es hijo de madre lesbiana, que lo manifiesta abiertamente y recibe rechazo. (E9, Ángela, Orientadora, 69 años)

Estos discursos ponen de relieve que el *bullying* debe ser problematizado (Carrera, DePalma, & Lameiras, 2011; Carrera et al., 2019a, 2019b), atendiendo a su carácter fuertemente generizado (y racializado) (Carrera, Cid, Almeida, González, & Lameiras, 2018). De esta forma, el *bullying* puede ser entendido como una práctica de control heteronormativo, una forma más de hacer el género, de performar feminidades y masculinidades hegemónicas en el aula, imitando y repitiendo las normas de género, y castigando a aquellas personas que las transgreden (Carrera et al., 2018; Carrera et al., 2019a).

Frente a la mayoría de los/las docentes y a la orientadora, dos docentes y el orientador opinan que el alumnado no tiene comportamientos negativos hacia la diversidad sexual, tal y como se puede ver a continuación:

Por razón de identidad sexual yo creo que no hay rechazo. Ahí partimos de que yo no me entero de nada, eso hay que ponerlo entre paréntesis. (E6, Jaime, Profesor, 53 años)

Esta chica que está en 3º que ahora es Fran, es más aceptada, incluso por el chiquito cubano... (E7, Paco, Profesor, 62 años).

Yo no noto nada negativo. Al contrario (E8, Elisa, Profesora, 35 años)

Por otra parte, por lo que respecta a los discursos y prácticas heteronormativas percibidas en el colectivo docente, en relación a los *discursos*, Luisa afirma que para el profesorado educar es solo transmitir los contenidos de su materia, poniendo de relieve la apuesta por la opción positivista de la educación, diametralmente opuesta a la educación humanizadora y utópica (pero posible) de Paulo Freire (1967), así como a la educación “problematizadora”, crítica y queer de Britzman (2002) o Kumashiro (2002):

Pues por ejemplo, conozco profesores que tienen la idea de que la educación se basa en dar conocimientos, que los valores ya se aprenden en casa, es cierto que los valores se aprenden en casa y aquí deberían de aprender otras cosas, pero también es cierto que la sociedad en la que vivimos actualmente ha cambiado muchísimo y cuando no hay valores en casa alguien tiene que inculcarles algo, entonces yo creo que ahora nosotros también tenemos que educar en valores y hay profesores que no, que solo quieren dar sus conocimientos, vienen aquí para enseñar su materia... (E1, Luisa, Profesora, 43 años).

En la misma línea, tres docentes y la orientadora perciben que *el profesorado es machista y tiene actitudes negativas hacia la diversidad sexual*:

Los profesores somos mucho más machistas que las mujeres feministas...Y en cuanto al género y a la diversidad sexual, si hablas en público parece que todo bien, pero si hablas en privado ya es otra cosa (E2, Javier, Profesor, 64 años)

Debe haber un 40% y un 60%. Un 40 que acepta y un 60 que no. Por ejemplo, ante un caso así, por las manifestaciones del profesorado sobre este niño que es amanerado...más o menos por los comentarios que hacen los profesores de él se saca el rechazo que existe hacia él. (E9, Ángela, Orientadora, 69 años)

Estudios hechos específicamente con el futuro profesorado identifican que, aún a pesar de que la mayoría no expresa abiertamente actitudes homofóbicas, hay un porcentaje elevado que presenta homofobia cognitiva (ideas y conceptos) y afectiva (sentimientos de rechazo o incomodidad hacia las personas homosexuales) o que normalizan la homofobia, lo que corresponde, a su vez, a una falta de formación en las carreras sobre la diversidad afectivo-sexual (Penna & Sánchez, 2015).

En contrapartida, tres docentes y el orientador creen que el profesorado acepta y respeta la diversidad; y en la misma línea, un docente, puntualiza que, en general, el profesorado acepta y respeta la diversidad, pero que hay excepciones:

Yo creo que nos esforzamos en...interiormente igual...pero después hay que aceptarlo y respetarlo porque aquí es un centro donde la mayoría de los profesores somos de una cierta edad, somos mayores y yo creo que... Sí que nos cuesta, pero lo tratamos de aceptar y respetar, pero claro...cuesta. (E4, Gloria, Profesora, 63 años)

Yo creo que los veo bastante receptivos, yo no...no sé, a lo mejor la idea es que como es un colegio religioso pensamos que en seguida se echan las manos a la cabeza y...para

nada...yo creo que es un profesorado joven el que trabaja aquí, ha habido un cambio de relevo y la plantilla es bastante joven y yo creo que estos temas tampoco asustan... yo creo que si surge algún tema se abordará con normalidad... siempre pidiendo ayuda... (E10, Carlos, Orientador, 50 años)

En general el comportamiento es bueno, hay algún caso negativo, pero en general buenas. (E7, Paco, Profesor, 62 años)

En cuanto a los *comportamientos o prácticas de otredad* percibidos por el profesorado y la jefatura del departamento de orientación en el colectivo docente, dos docentes, Luisa y Magda, comentan que el profesorado realiza comentarios negativos hacia el alumnado que transgrede la norma de género:

...Cuando los niños se les escapan de la, eh, del estereotipo fijado y estructurado por la sociedad, a veces se les nota en comentarios, en evaluaciones y así, ciertos comentarios que dices “¡Buff, pues no está bien, no son apropiados!” (E1, Luisa, Profesora, 43 años)

Yo oigo comentarios que son... que son comentarios que se supone que son hechos sin mala intención, pero me parece que sobran ¿no? Como decir “pues es que ese es muy mariquita” Es como si te digo que tú eres muy rubia o que tú tienes una nariz muy grande o que tú tienes el culo gordo, ¿no? Que yo entiendo que no son hechos con mala intención, pero que son comentarios que ya están señalando a una persona. (E3, Magda, Profesora, 45 años)

Asimismo, Luisa, señala que hay docentes que se niegan a llamar a un alumno trans* por su nombre, práctica de violencia que se conoce como “*misgendering*”¹

(Sobre un alumno trans*) ...Se nos mandó cambiarle el nombre, imagínate, en abril...y hubo profesores que se negaron a cambiar el nombre. (E1, Luisa, Profesora, 43 años)

Por otra parte, el resto de las personas participantes (un total de seis docentes y dos orientadores/as) señala no ser consciente de si se producen o no este tipo de comportamientos, lo que deja entrever una actitud poco crítica y comprometida con esta problemática. En esta línea, Moreno y Puche (2013) consideran que existe una falta de reconocimiento de la especificidad de la violencia escolar homo-transfóbica lo que puede deberse a la ausencia de representación y contenidos en el currículum, el desconocimiento en los centros educativos de esta temática, así como a la invisibilidad, la falta de modelos de diversidad sexual y de espacios seguros.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este estudio lleva a cabo una investigación cualitativa, a través de entrevistas, en la que participaron ocho docentes y dos orientadores/as de educación secundaria. El objetivo del estudio era analizar las percepciones de las personas participantes en relación a los discursos y prácticas de otredad heteronormativas tanto del profesorado como del alumnado. Los resultados derivados del análisis naturalista de las entrevistas ponen de manifiesto que los discursos y comportamientos sexistas y de rechazo hacia la diversidad sexual o hacia las personas que no conforman el género detectados son elevados, especialmente en el alumnado. No obstante, también se identifican casos protagonizados por el profesorado. Así, en *relación al alumnado*, el 70% del profesorado entrevistado opina que expresa actitudes sexistas y de rechazo hacia la diversidad sexual, así como comportamientos homo-transfóbicos, especialmente los chicos. En relación al profesorado sus opiniones son menos críticas, lo cual no sorprende pues, en este caso, la crítica se convierte en autocrítica; con un 50% que destaca discursos sexistas y de rechazo hacia la

¹ Anglicismo cuya traducción literal significa equivocarse de género. En este contexto se refiere a un acto de violencia que consiste en tratar o dirigirse a una persona trans* con un nombre, pronombre/género que no es el que le corresponde, asumiendo consciente o inconscientemente que su género es otro (concretamente el que le fue impuesto al nacer).

diversidad sexual en el profesorado y un 80% que desconoce si los comportamientos del profesorado hacia la diversidad sexual son positivos o negativos.

Estos discursos y prácticas de otredad llaman la atención sobre la necesidad urgente de llevar a cabo una educación crítica e inclusiva en las aulas, que incluya necesariamente la formación en valores de mínimos morales, pues solo así será posible la humanización del alumnado, en la línea de una educación como práctica para la libertad (Freire, 1967). Asimismo, esta educación debe beber de las premisas de la pedagogía *queer*. Esta pedagogía se contextualiza en el marco filosófico de la Teoría *Queer*, un corpus científico que denuncia la violencia generada por la heteronorma y las consecuencias que esta provoca en las identidades sexuales subalternas.

En base a estas premisas, la Pedagogía *Queer* problematiza el objetivo propio de la educación al interrogar, como destaca Spivak (1992) de qué forma las prácticas educativas institucionalizadas influyen o determinan el empoderamiento de las poblaciones subalternas y su subordinación. Y se orienta a romper la imposición de una identidad unitaria, fija y coherente que, como destaca Butler (1993), constituye el “lecho” sobre el que se erige la violencia y la exclusión de las identidades que son percibidas como ininteligibles, abyectas o amenazantes para la coherencia del sujeto, permitiendo al alumnado “pensar el mundo” más allá del rígido binomio hombre/masculino/heterosexual/mujer-femenina-heterosexual.

Asimismo, aunque originalmente la Teoría *Queer* es una teoría sobre la identidad de género, su objetivo principal es descentrar y demoler el binario normal/anormal, por lo que su utilidad es innegable para comprender, prevenir y luchar contra cualquier práctica de otredad derivada de las relaciones de poder que emanan de la interseccionalidad identitaria, incluyendo, por supuesto, la diversidad cultural y funcional (Misawa, 2010; Planella & Pie, 2012; Trujillo, 2015). De esta forma, una pedagogía *queer* es útil también para trascender el binario blanco/a-negro/a, payo/a-gitano/a, occidental-subdesarrollado o nativo/a-inmigrante, entre otros muchos binarismos que generan opresión.

Entre sus contenidos conceptuales destacan, siguiendo a Carrera, Cid y Lameiras (2018): i) la deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales y culturales; ii) la ruptura del binario normal/anormal; iii) la problematización de la violencia; y iv) La fisura y desestabilización de los límites opresores de la identidad.

En definitiva, una práctica pedagógica *queer* es una oportunidad inigualable para interrogar las prácticas educativas de la normalización, prestando atención a las exclusiones que estas generan al negar o alienar la autodeterminación de las personas para nombrar su identidad y deseo sexual (Sedgwick, 1990), lo que facilitará la construcción de otros espacios alternativos de identificación y vivenciación del deseo (Britzman, 2002), así como un intercambio de lenguajes y valores culturales (Kumashiro, 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauvoir, S. (1949/1998). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Berlant, L. & Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24(2), 547-566.
- Besag, V. (2006). Bullying among girls: Friends or foes? *School Psychology International*, 27(5), 535-551. doi: 10.1177/0143034306073401
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. F. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer* (pp. 197-229). Barcelona: Icaria.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. London and New York: Routledge.
- Carrera, M. V., Cid, X. M., & Lameiras, M. (2018). El status queer o la utopía posible: Aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios.

- En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías queer: Diálogos críticamente subversivos sobre la domesticación educativa* (pp. 48-71). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Carrera, M. V., Cid, X. M., Almeida, A., González, A., & Lameiras, M. (2018). Attitudes toward Cultural Diversity in Spanish and Portuguese Adolescents of Secondary Education: The Influence of Heteronormativity and Moral Disengagement in School Bullying. *Journal of Psychodidactics*, 23(1), 17-25. doi: 10.1016/j.psicoe.2017.07.002
- Carrera, M. V., Cid, X. M., Almeida, A., González, A., & Rodríguez, Y. (2019a). Gender-bashing in Adolescents: Structural Relations with Heterosexual Matrix, Racism/Xenophobia and Attitudes toward Bullying. *Journal of School Health*, 89(7), 536-548. ISSN: 1746-1561. doi: 10.1111/josh.12778
- Carrera, M. V., Cid, X. M., Almeida, A., González, A., & Rodríguez, Y. (2019b). Me and Us Versus the Others: Troubling the Bullying Phenomenon. *Youth & Society* x(x), 1-22. doi: 10.1177/0044118X19857868
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23(4), 479-499. doi: 10.1007/s10648-011-9171-x
- Carrera, M. V., Lameiras, M., & Rodríguez, Y. (2018). Performing intelligible genders through violence: bullying as gender practice and heteronormative control. *Gender and Education*, 30(3), 341-359. doi: 10.1080/09540253.2016.1203884
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y., & Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 21, 1-20
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., & Vallejo, P. (2013). Bullying among Spanish Secondary Education students: The role of gender traits, sexism and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(14), 2915-2940. doi:10.1177/0886260513488695
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., & Vallejo, P. (2014). Spanish adolescents' attitudes toward transpeople: Proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *Journal of Sex Research*, 51(6), 654-666. doi:10.1080/00224499.2013.773577
- Eckehammar, B., Akrami, N., & Araya, T. (2000). Development and validation of swedish classical and modern sexism scales. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 307-314. doi: 10.1111/1467-9450.00203
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. New York, NY: Basic Books.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. doi:10.1037/0022-3514.70.3.491
- Hicks, G. & Lee, T. T. (2006). Public attitudes towards gays and lesbians: trends and predictors. *Journal of Homosexuality*, 51, 57-77. doi: 10.1300/J082v51n02_04
- Hill, D. B. & Willoughby, B. (2005). The development and validation of the Genderism and Transphobia Scale. *Sex Roles*, 53, 531-545. doi 10.1007/s11199-005-7140-x
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo, Spain: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Lauretis, T. (1987). *Tecnologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lopes-Louro, G. (2003). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Brasil: Editora Voces.

- Misawa, M. (2010). Queer race pedagogy for educators in higher education: Dealing with Power Dynamics and Positionality of LGBTQ Students of Color. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(1), 26-35.
- Moreno, O. & Puche, L. (2013). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- Penna, M. & Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.
- Planella, J. & Pie, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283. doi: 10.5944/educxx1.15.1.159
- Raja, S. & Stokes, J. P. (1998). Assessing attitudes toward lesbians and gay men: The Modern Homophobia Scale. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, 3(2), 113-134.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596. doi: 10.1080/01411920903018117
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Vallejo, P. (2013). Validación de la Escala Moderna de Homofobia en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(2), 523-533. doi:10.6018/analesps.29.2.137931
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- Sharma, J. (2009). Reflections on the construction of heteronormativity. *Development*, 52(1), 52-5.
- Spivak, G. (1992). Acting Bits/Identity Talk. *Critical Inquiry*, 18(4), 770-803.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: Hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. doi: 10.1590/S1517-9702201508142550

INNOVACIÓN COEDUCATIVA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE EL CURRÍCULUM DEL GRADO DE MAESTRA/O EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Milena Villar Varela
Universidad de Santiago de Compostela
María José Méndez-Lois
Universidad de Santiago de Compostela

PALABRAS CLAVE

Coeducación, igualdad de oportunidades, prevención de violencias machistas, innovación educativa, formación de profesorado.

RESUMEN

La violencia machista es un problema social, y, por lo tanto, también educativo, si entendemos que la educación es una construcción social promovida por y para el desarrollo de la sociedad. La prevención de dicha violencia en el ámbito educativo es una labor ineludible ya que la educación es la base de la sociedad. Pero, para prevenir las violencias machistas, el profesorado debe poseer las competencias necesarias, por lo que la formación en igualdad y desde el ámbito universitario es fundamental: la coeducación es el elemento clave. Pese a que la ley avanza significativamente exigiendo el trabajo y la formación en género de todo el alumnado en todos los niveles educativos, entre ellos el sistema universitario, pierde poder a la hora de establecer medidas y acciones para aplicar esta normativa.

Ante esta situación surge la necesidad de introducir la coeducación como innovación docente dentro del currículum universitario del grado de Maestra/o de Educación Primaria. Para ello, se diseña una materia de carácter obligatorio que trate de solventar esta situación. Los resultados arrojan la necesidad de este tipo de materias, combinada con una educación en igualdad transversal, si bien esta última es insuficiente por sí sola. Además, debe existir un trabajo conjunto entre todos los agentes y poderes involucrados para un cambio real que cumpla la normativa existente.

INTRODUCCIÓN

La violencia machista constituye la punta del iceberg de la injusticia y de la desigualdad en la que viven aún hoy, en este siglo XXI, tantas y tantas mujeres en el mundo. Según Amnistía Internacional (2006) la violencia de género se representa como ese iceberg, donde la punta serían las conductas violentas, pero esa punta no se mantiene sola en el aire, es sustentada por una amplia base compuesta por el modelo cultural (sexismo) y la estructura social (androcentrismo).

La violencia machista es una de las pandemias del siglo XXI y su erradicación es uno de los principales desafíos de numerosos países y organizaciones internacionales. Con todo, el fenómeno de la violencia de género no es nuevo; se trata de un fenómeno que permaneció oculto en la esfera del privado, invisible para la sociedad, y silenciado por la mayoría de las víctimas (Mora y Montes, 2009).

La consideración social de lo que es y significa la violencia de género se modificó substancialmente a lo largo del tiempo, evolucionando en los últimos años de forma más acentuada. Se pasó de considerar este problema como algo personal, propio de la esfera doméstica exclusivamente, a conceptualarlo como un problema social, propio del ámbito

político, de la esfera pública, definiéndolo como lo que realmente es, una auténtica lacra social. La lucha por considerar la violencia de género como un problema social de gran importancia fue dura y lenta, porque el patriarcado empleó, y emplea, sus herramientas para tratar de alterar la percepción sobre la violencia contra las mujeres.

Cuatro son los mecanismos más frecuentemente utilizados para distorsionar la percepción sobre la violencia: la invisibilización (no nombrándola o nombrando sólo sus expresiones más extremas o las que se dan en otras partes del mundo); la normalización (identificándola con los problemas que todas las parejas tienen); la justificación (culpabilizando a las mujeres que la enfrentan y exculpando a los agresores), y la minimización (explicándola como un problema aislado, un suceso).

Esto trae como resultado que la violencia de género, cuando se percibe, se analice de manera aislada, cayendo en la tentación de situarla solamente como un hecho policial o judicial, o calificándola de discusión mutua o problema de pareja y culpabilizando a mujeres y hombres por igual, sino es que se le juzga peor a ella (Vázquez y Estébanez, 2016).

Según la Encuesta de Percepción Social de la Violencia de Género de 2014 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014), realizada a una muestra de 2.580 personas de ambos sexos y representativa de la población residente en España de 18 o más años existe un rechazo generalizado a la violencia de género; la mayoría de la población (89%) considera que los malos tratos hacia la mujer están extendidos en la sociedad española y prácticamente nadie niega su existencia, aunque los hombres con mayores recursos socioeconómicos tienden a ser menos sensibles a esta problemática que los demás hombres.

Además, esta violencia ejercida contra la mujer en el marco de las relaciones de pareja es considerada inaceptable por casi toda la población (92%). Las pocas personas que se muestran tolerantes hacia la violencia de género tienden a encontrarse entre las personas de mayor edad, menor nivel de estudios, residentes en zonas rurales y económicamente no activas. Por otra parte, cuando se indaga sobre las actitudes hacia determinados tipos concretos de comportamiento se observa que, aun, una parte importante de la población se muestra tolerante con la violencia de control y la desvalorización de la mujer, así como con las amenazas: Hay un rechazo generalizado hacia las agresiones físicas (99%) y el forzar a tener relaciones sexuales (97%). La tolerancia hacia el uso de amenazas en las relaciones de pareja es del 6,5% y la tolerancia hacia la desvalorización del 9%. La aceptación de la violencia de control llega casi a un tercio de la población (31%). Una parte importante de la población no asocia el maltrato psicológico y el control de la otra persona con violencia de género.

En cuanto a la percepción social sobre la evolución del alcance de la violencia de género, es de señalar que la mayoría de la población (66%) considera que no aumentó la violencia contra la mujer, sino que cada vez salen a la luz más casos, no habiendo diferencias de género en esta valoración.

Atendiendo a los estereotipos sobre los agresores y las víctimas de violencia de género, la mayoría de la población (89%) considera que sí las víctimas aguantan es por sus hijos/as, y un tercio de las personas entrevistadas considera que si las mujeres sufren maltrato es porque lo consienten. Además, se constata que la violencia de género es un problema que afecta a todas las clases sociales, al rechazar la afirmación de que las mujeres que sufren o sufrieron maltrato suelen tener un nivel formativo bajo (58%).

Por otra parte, y para abarcar todo el rango de edad, se plasman los resultados y conclusiones obtenidos a partir de estudio denominado Percepción Social de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud llevado a cabo en base a lo dispuesto en la Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer 2013-2016 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2015). Las conclusiones más relevantes son las siguientes:

- La percepción de que la desigualdad de género es grande está extendida entre la juventud, aunque las personas jóvenes perciben menos desigualdades entre

hombres y mujeres que el resto de la población. Además, la percepción de la desigualdad entre hombres y mujeres, por la población joven, es diferente en función del sexo, siendo mayor en las mujeres que en los hombres.

- La juventud considera inaceptable la violencia de género, así como la violencia física y la violencia sexual, siendo el rechazo a la violencia de género algo superior en las mujeres jóvenes que en los hombres de estas edades. Pero no todos los tipos de violencia de género son considerados igual de inaceptables: una de cada tres chicas no identifica los comportamientos de control como violencia de género. De hecho, la población joven es algo más tolerante que el conjunto de la población con las conductas relativas a la violencia de control.
- Un 81% de la juventud conoce la Ley Integral contra la Violencia de Género, el teléfono 016, o recuerda alguna campaña de sensibilización contra la violencia de género. El rechazo a la violencia de control es mayor entre las personas jóvenes que conocen la Ley Integral contra la Violencia de Género, el teléfono 016, o recuerdan alguna campaña de sensibilización contra la violencia de género, que entre aquellas personas jóvenes que no conocen ninguna de estas medidas. El 88% de la adolescencia y la juventud sabría dónde acudir para interponer una denuncia por maltrato.

En conclusión, a pesar de que se avanzó positivamente en cuanto a la percepción de la violencia de género como lacra social, aún existen pensamientos y creencias que refuerzan y defienden la existencia de este tipo de violencia, como consecuencia de la labor del patriarcado para asegurar su dominación y perpetuación.

Esta violencia se aprende fundamentalmente a través de los procesos de socialización de género y ante la ausencia de estrategias de resolución de conflictos. El género no es una cualidad natural de las personas, es una construcción simbólica de la cultura en la que se entrecruzan creencias muy relacionadas entre sí que van a definir el significado social de lo femenino y de lo masculino (Mora y Montes, 2009).

Existen cuatro aspectos fundamentales que contribuyen al aprendizaje de la violencia de género: la socialización de género, la legitimación social de la violencia, la fragmentación de la violencia y el currículo oculto (Barragán, 2005). En primero lugar, la socialización de género trajo consigo la inculcación de estereotipos de género en modelos bipolares (femeninos, masculinos) contraponiendo afectividad y agresividad. En segundo lugar, la legitimación social de la violencia permite y tolera las expresiones de violencia en la guerra, el deporte, los libros o los videojuegos y la publicidad sin que se lleve a cabo un análisis crítico de estas formas de expresión. En tercer lugar, la fragmentación de la violencia impide establecer vínculos explicativos entre los diferentes tipos de violencia, como por ejemplo al no relacionar la concepción patriarcal de la masculinidad con el ejercicio de la violencia como forma de entender el ser hombre. Y, en cuarto lugar, el currículo oculto que expresa de forma implícita y explícita lecciones sobre la violencia como un valor positivo (Barragán, 2006b). Todos los aspectos comentados pueden ser trabajados en la escuela desde una perspectiva de género con la colaboración del profesorado, aspecto en el que se profundizará más adelante.

La violencia contra las mujeres, las adolescentes y las niñas es una forma de crueldad humana insoportable e inaceptable, por lo que existe un compromiso ineludible de la educación para erradicarla (Barragán, 2006b). Aunque la desigualdad genera estructuras que producen y sostienen la violencia, las personas tenemos capacidad de aprender, cuestionar y evolucionar (Vázquez y Estébanez, 2016). Debe apostarse firmemente por la formación, la educación y la información de las personas y, en definitiva, por el trabajo a favor de lograr una transformación de las condiciones socializadoras de género (Radl Philipp, 2014).

Desde el año 2003 se desarrolla un esfuerzo legislativo en el estado español para contemplar, de diferentes formas, la introducción de la igualdad y no discriminación por razón de género en el ámbito de la universidad. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de

diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Jefatura del Estado, 2004) pretende ser una ley integral y por ello abarcar los diferentes ámbitos en que se puede incidir para eliminar la violencia y proteger a las víctimas. Uno de los aspectos que la ley aborda es el sistema educativo. En el título primero incluye el artículo cuarto, apartado primero y séptimo, en el que se contempla que

El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal.

En el año 2007, se aprueba la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Jefatura del Estado, 2007a). Esta ley incorpora en el Título II, dedicado a las Políticas Públicas de Igualdad, el art. 25, que regula la igualdad en el ámbito de la educación superior. En cuanto a las universidades, 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 (Jefatura del Estado, 2007b), señala en su preámbulo:

el papel de la universidad como transmisor esencial de valores... [para] alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres (Preámbulo párrafo 12).

Por último, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (Jefatura del Estado, 2011) se hace eco también de lo que considera unas medidas adecuadas para la ciencia del siglo XXI, entre ellas “la incorporación del enfoque de género con carácter transversal” (Preámbulo). Entre los objetivos generales de esta ley está:

Promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación” ... “Promoverán igualmente los estudios de género y de las mujeres” (Disposición adicional decimotercera).

Además, a pesar de que se aprobó recientemente un Pacto de Estado contra la Violencia de Género (Jefatura del Estado, 2018), tras el asesinato de 904 mujeres en el período que abarca desde el año 2003 hasta la fecha de dicho acuerdo, este se considera insuficiente, incompleto y reiterativo de las leyes ya existentes.

Sin embargo, tener un marco normativo de estas características no ha significado, que el profesorado de todos los ámbitos educativos esté formado en competencias de género, y mucho menos el alumnado.

Pese a que la ley avanza significativamente exigiendo el trabajo y la formación en género de todo el alumnado en todos los niveles educativos, pierde poder a la hora de establecer medidas y acciones para aplicar esta normativa.

Como indica Ballarín (s.f., cit. en Donoso y Velasco, 2013), el feminismo académico ha producido uno de los cambios más transformadores, creativos e importantes dentro de la práctica y la política académica. Sin embargo, a nivel docente no existe una oferta acorde con la cantidad de investigación y conocimiento desarrollado. De ahí la importancia de introducir la coeducación en el ámbito universitario.

La coeducación es el elemento clave en la educación y, concretamente en el ámbito universitario, para avanzar en la igualdad. Se afirmaba al comienzo del presente trabajo que la violencia de género es un problema social, y, por lo tanto, también educativo, si entendemos que la educación es una construcción social promovida por y para el desarrollo de la sociedad. Pero más allá de entenderse como un problema, que lo es, cabe

considerarlo como una oportunidad más de tratar hechos humanos en los centros educativos, y de la misma manera, en la universidad.

La introducción de la coeducación en los estudios universitarios es fundamental, en primer lugar, porque, tal y como afirman Donoso y Velasco (2013), el saber oficial es un saber parcial y, por tanto, acientífico y es necesario ampliar los horizontes del saber y el conocimiento para un mejor desarrollo social y personal; en segundo lugar, porque la legislación al respecto así lo establece, y, en tercer lugar, porque la construcción de un mundo más igual, solidario, respetuoso y feminista depende de ello. Se debe dotar al alumnado de un marco interpretativo de la realidad que encaja con mayores elementos de justicia social y construye un mundo más equitativo y humano. Además, centrándonos en la formación del profesorado, objeto de este trabajo, la coeducación se convierte, si cabe, en un modelo de enseñanza mucho más necesario, ya que el desarrollo integral de la infancia desde la perspectiva de género va a depender, en gran medida, de la formación previa de sus maestras y maestros.

Si bien se considera que la introducción de la coeducación y la perspectiva de género en la enseñanza universitaria es extremadamente necesaria, también es de una relevancia considerable la incorporación de materias específicas en coeducación de carácter obligatorio en la formación inicial, especialmente de las futuras maestras y maestros, aspecto nulamente contemplado en la mayoría de las universidades españolas.

De hecho, un estudio llevado a cabo recientemente (Villar Varela, 2019) pone de manifiesto, entre otros aspectos, la total falta de formación inicial en igualdad de los y las profesionales de la educación, y la exigencia de ésta por parte de dicho colectivo. Los resultados más impactantes de este estudio muestran como la mayoría de las personas participantes, todas ellas profesionales de la educación, no son conscientes del significado real del concepto de violencia de género, y se encuentran totalmente absorbidas por los mitos de la violencia machista y del amor romántico. Además, se hace visible el absoluto desconocimiento por parte de estos/as profesionales sobre cómo actuar desde la escuela ante una situación de violencia machista o de como coeducar, así como la presencia de estereotipos de género totalmente arraigados en su imaginario colectivo.

Ante esta situación, se decide llevar a cabo una propuesta de asignatura coeducativa, de carácter obligatorio, en la formación inicial del Grado de Maestra/o en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela.

OBJETIVOS

Los objetivos del trabajo que se presenta son los siguientes:

- Analizar las necesidades de formación en prevención de la violencia de género y coeducación de un grupo titulado en educación primaria.
- Introducir la coeducación como innovación docente dentro del currículum universitario del grado de Maestra/o de Educación Primaria.

MÉTODO

El método consta de dos partes bien diferenciadas. En primer lugar, un análisis de necesidades, el cual es el punto de partida del presente trabajo, y, en segundo lugar, una propuesta de formación coeducativa que pretende dar respuesta a las necesidades detectadas.

ANÁLISIS DE NECESIDADES

A modo de análisis de necesidades se llevó a cabo el diseño, implementación y evaluación de una propuesta formativa coeducativa con un grupo de profesionales de la educación, concretamente diez maestras y maestros tituladas/os en educación primaria. Los resultados obtenidos confirman la necesidad de formación en igualdad y desde la perspectiva de

género en su formación inicial. Algunos de los principales resultados obtenidos, a través de un cuestionario inicial compuesto por 15 ítems de respuesta abierta fueron los siguientes:

- En primer lugar, muestran intensas dificultades para comprender el concepto de violencia de género, ya que en muchos casos afirman que puede ser aquella realizada por parte de un género hacia el otro, independientemente de si es mujer u hombre. Un alto porcentaje considera que la violencia de género es debida al consumo de alcohol o drogas. Además, no son conscientes de la alta tasa de feminicidios existentes.
- Desconocen totalmente como se debe intervenir en la escuela ante la violencia de género, tanto para prevenirla como para intervenir ante situaciones derivadas de la misma.
- Presentan una falta de referentes femeninos inaudita, frente al conocimiento de modelos masculinos.
- Se percibe una total presencia de estereotipos y actitudes sexistas en el imaginario colectivo, difícilmente reconocidas por el grupo.
- La mayoría del grupo no es consciente de la influencia de la socialización diferenciada.
- Si bien son capaces de transformar el lenguaje sexista en lenguaje inclusivo no lo hacen de forma cotidiana.
- Existe una confusión frecuente entre escuela mixta y coeducativa.
- No son conscientes de la importancia de la coeducación.

Tras la aplicación del programa formativo se detectó una clara mejoría en cada una de las personas participantes, tanto a nivel personal como profesional, y los resultados obtenidos confirmaron el éxito de dicho programa y su absoluta necesidad para formar profesionales de la educación comprometidos con la igualdad desde y para las aulas.

Ante los resultados obtenidos se decide elaborar una propuesta de formación coeducativa con el objetivo de integrarla en el currículum del Grado de Maestra/o de Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela.

PROPUESTA DE FORMACIÓN COEDUCATIVA

A continuación, se presenta una propuesta de formación coeducativa en forma de asignatura de carácter obligatorio, de 6 créditos, para segundo curso del Grado de Maestra/o en Educación Primaria de la USC.

Los objetivos que se pretenden lograr con dicha propuesta son los siguientes:

- Identificar la situación actual de violencia de género.
- Analizar los roles atribuidos a la mujer a lo largo de la historia.
- Conocer a mujeres referentes en los diversos ámbitos de conocimiento.
- Describir los diversos factores que intervienen en el proceso de socialización desde la perspectiva de género.
- Entender la coeducación como la vía para lograr una igualdad real.
- Diseñar programaciones y propuestas para el aula desde una perspectiva de género.

Las competencias del título que el alumnado debe demostrar después de cursar esta materia son las siguientes:

Generales:

G4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

G5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal del alumnado.

G8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

Básicas:

B.1.- Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

B.3.- Reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

B.4.- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Transversales:

T.3.- Conocimiento instrumental de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Específicas:

EC34 -Analizar y comprender los aspectos básicos de los procesos y mecanismos que intervienen en la constitución de la identidad femenina y masculina.

EC35 -Analizar y comprender, desde una perspectiva pedagógico-crítica con respecto a los procesos primarios y secundarios de la socialización y educación humana, las diferencias en función del género.

EC36 -Poder desarrollar y emprender en el campo educativo-escolar acciones para la transformación de las condiciones sociales y socializadoras existentes desde una perspectiva crítica del género y de las mujeres.

EC37 -Crear activamente condiciones educativo-socializadoras igualitarias en función del género.

Los contenidos a desarrollar a lo largo de la propuesta de formación son:

- La violencia de género: concepto, legislación, tipos, ciclo, mitos y percepción social de la misma.
- El patriarcado en la sociedad y en la escuela.
- Mujeres referentes en la historia y en los diversos ámbitos de conocimiento.
- La socialización: concepto, roles y estereotipos de género, etapas y agentes de socialización-
- La coeducación: concepto, marco legislativo y currículo en la escuela coeducativa.
- La coeducación en la etapa de educación primaria.

La metodología docente que se propone es una metodología activa que fomente la participación del alumnado en la construcción de su propio conocimiento acerca de los temas propuestos. Para eso, el profesorado realizará la presentación de los temas acercando las explicaciones que considere convenientes para orientar al alumnado hacia los centros de interés que convenga profundizar desde el punto de vista documental, bibliográfico o tutorial.

Son cuatro los principales tipos de actividades a desarrollar: actividades presenciales que engloban las actividades en gran grupo, en grupo mediano y en pequeño grupo y las actividades de trabajo autónomo. Las actividades formativas en gran grupo incidirán sobre todo en la parte teórica de la materia y estarán dirigidas a la adquisición de conocimientos básicos con un peso relevante de actividades expositivas por parte del profesorado y, eventualmente, presentaciones y exposiciones orales por parte de los diferentes grupos de alumnas/os. Las actividades en grupo mediano en las que será el propio alumnado, con ayuda del profesorado, quien realizará diferentes actividades de aplicación de los contenidos teóricos. Se trata de actividades que favorecen la docencia interactiva, con un peso a menudo importante del trabajo en equipo, favoreciendo la cooperación y el intercambio de experiencias. Las actividades presenciales que se desarrollen en esta modalidad de agrupamiento requerirán, como es lógico, un elevado porcentaje de horas de trabajo autónomo por parte del alumnado, tanto individual como en el seno del equipo de trabajo en el que se integre. Las actividades en pequeño grupo y las tutorías estarán dirigidas a orientar al alumnado de forma más personalizada, realizar el seguimiento del proceso de

trabajo autónomo, tanto individual como de grupo de trabajo, y resolver dudas tanto de los aprendizajes relacionados con la materia como relativas a procedimientos de trabajo y técnicas más relacionadas con las competencias básicas y transversales y, por último, las actividades de trabajo autónomo por parte del alumnado estarán dirigidas al estudio y asimilación de los contenidos lo que supondrá la realización de las lecturas obligatorias y recomendadas por el profesorado así como la realización de las actividades prácticas que se diseñen (proyectos, ejercicios, análisis de contenido, etc.) y que implicarán la elaboración de informes, presentaciones visuales, exposiciones orales, etc.

Dado que se trata de una materia de seis créditos ECTS (150 horas), la temporalización quedaría organizada, a lo largo de un cuatrimestre, de la siguiente manera: 24 horas de clase expositiva, 24 horas de clase interactiva de seminario, 3 horas de tutoría y 99 horas de trabajo autónomo del alumnado.

Se llevarán, así mismo, a cabo los siguientes tipos de evaluación:

- Evaluación inicial, con el objetivo de obtener información sobre los conocimientos previos del alumnado. Se utilizará un cuestionario diseñado *ad hoc* y una serie de dinámicas iniciales.
- Evaluación continua, para observar el avance del alumnado. Se emplearán principalmente pruebas objetivas, un portafolios, un diario de sesiones, un registro anecdótico y la observación.
- Evaluación final, para detectar los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso formativo. Para esta evaluación se tendrá en cuenta la elaboración y la presentación de un trabajo final, así como una actividad final de reflexión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos hacen referencia a la necesidad de este tipo de materias. Ya la primera parte del estudio, el análisis de necesidades deja patente la falta de formación del colectivo titulado en educación primaria, y su solicitud explícita de incluir este tipo de propuestas formativas en su formación inicial. Como se ha podido apreciar, el alumnado universitario en general, y de este grado en concreto, denota una ausencia formativa clara ante las problemáticas relacionadas con la igualdad y la perspectiva de género, con un desconocimiento total sobre como intervenir ante la violencia de género.

En cuanto a la propuesta de incluir una materia obligatoria coeducativa en el currículum de educación primaria se considera que los resultados de dicho proyecto serán, de la misma manera que lo fueron en la propuesta para el análisis de necesidades, muy satisfactorios. Así, se espera que el colectivo titulado en educación primaria se gradúe con unos conocimientos y actitudes que garanticen la plena igualdad en la sociedad y en la escuela, y que sean capaces de transmitir dichos conocimientos, a través de la coeducación, a la infancia.

Somos conscientes de que se trata de una propuesta ambiciosa ya que en todo el territorio español no existe ninguna universidad que implante una materia de coeducación en el Grado de Educación Primaria. Tras una búsqueda en todas las universidades públicas españolas, no se ha encontrado ninguna que trabaje la coeducación, la igualdad o la perspectiva de género con carácter obligatorio. Por otra parte, se han detectado cuatro universidades (Autónoma de Madrid, Extremadura, Valladolid y Navarra) con una asignatura de formación básica en la que sí se encuentra la igualdad como contenido a desarrollar, pero nunca en profundidad, sino complementado con otros aspectos como los derechos humanos, la educación para la paz o la inclusión de las personas con discapacidad funcional o el alumnado inmigrante. Por último, se han encontrado un mayor número de materias optativas en este ámbito, pero relativamente escasas en relación con el número de universidades, y en ningún caso centrándose en la coeducación como innovación educativa.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A modo de conclusión, tras la realización de este trabajo consideramos fundamental destacar la necesidad de que los claustros universitarios hagan una apuesta por la inclusión de la innovación docente y de la perspectiva de género de manera explícita, y no solo transversal, la cual tampoco se realiza de manera generalizada, bien por desconocimiento, por falta de formación o simplemente por desinterés. Esta no puede quedar a voluntad de las profesoras y profesores, ya que la formación del alumnado está en juego.

La idea de la necesidad de incorporar la perspectiva de género de manera explícita, y a través de una materia obligatoria, además del formato de transversalidad, radica en el desconocimiento del alumnado ante estos temas, los cuales solo pueden ser tratados con profundidad a través de su inserción real en el currículum. También es fundamental que desde la Universidad se adopte un compromiso con la formación del alumnado, con una formación de calidad que no invisibilice los saberes femeninos, con una formación que no se olvide de la historia de las mujeres, con una formación que ayude al alumnado a adoptar una postura crítica y realista y que le proporcione las herramientas necesarias para formar a la infancia libre de estereotipos y sesgos de género, logrando su desarrollo integral desde la perspectiva de género.

Por otra parte, también nos encontramos con la necesidad de formar al profesorado universitario, ya que, en algunos casos, a pesar de existir intención por su parte en incorporar la perspectiva de género, este colectivo no dispone de recursos formativos para llevarlo a la práctica. Por ello, sería interesante y recomendable incluir este tipo de formación en los planes de innovación docente. De esta manera, además de formar al colectivo docente universitario, podrían incorporarse elementos motivadores que garantizaran la generalización de contenidos adquiridos a su labor docente, y, como no, investigadora.

Un aspecto esencial del cual partir sería que las administraciones exigieran el cumplimiento con rigor de lo que ya está legislado. La coeducación se establece, en todos los niveles educativos, como una obligación clara, que en la realidad no se está llevando a cabo. Por ello, el papel de la administración es clave en la aplicación real de la coeducación como modelo clave de enseñanza para romper con el sexismo, la desigualdad y las violencias machistas.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta sería que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y otras de carácter autonómico, establecieran como criterio de evaluación en sus programas de evaluación de profesorado, haber trabajado en temas coeducativos y priorizarlo como línea de trabajo. Consideramos que este sería un paso de vital importancia al ser un proceso por el que debe pasar todo el profesorado universitario, el cual garantizaría que todo el colectivo docente universitario tuviera, por lo menos, unos mínimos conocimientos que le permitiesen desarrollar su labor desde la perspectiva de género.

En conclusión, la introducción de una coeducación real en el ámbito universitario es extremadamente necesaria, ya que influye directamente en cómo y qué se enseña en los demás niveles educativos, y en el proceso de aprendizaje de la infancia y, por lo tanto, de ello depende la construcción de una sociedad igualitaria, respetuosa, solidaria y, en conjunto, feminista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amnistía Internacional (2006). Más derechos, los mismos obstáculos. La protección efectiva de los derechos humanos de las mujeres un año después de la plena entrada en vigor de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (*EUR4100206-17612*).
- Barragán, F. (2006). Educación para el presente sin violencia: masculinidades, violencia sexista e interculturalidad. *Investigación en la escuela*, (59), 5-18.
- Barragán, F. (Coord.) (2005). *Violencia, Género y Cambios Sociales: Un programa educativo que [Sí] promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014). *Percepción Social de la Violencia de Género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Centro de Publicaciones.

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Centro de Publicaciones.

Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Revista de currículum y formación del profesorado*, (17), 71-88.

Jefatura del Estado (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 313, del 29 de diciembre, p. 42166 a 42197).

Jefatura del Estado (2007a). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 71, del 23 de marzo, p. 12611 a 12645).

Jefatura del Estado (2007b). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, del 13 de abril, p. 16241 a 16260).

Jefatura del Estado (2011). Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 131, del 2 de junio).

Jefatura del Estado (2018). Real Decreto-ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 188, del 4 de agosto, p. 78281 a 78288).

Mora, M. y Montes, B. (2009). Aspectos básicos en el estudio de la violencia de género. *Iniciación a la Investigación, Revista electrónica*, (4), 1-13.

Radl Philipp, R. (2014). Violencia contra las mujeres, explotación sexual y trata de mujeres. Una perspectiva sociológica educativa. En R. Radl Philipp e M.C. Fonseca-Silva (Ed.) (2014). *Violencia contra las mujeres: perspectivas transculturales*, 47-64. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Vázquez, N. y Estébanez, I. (2016). *Manual para prevenir la violencia de género en los centros escolares*. País Vasco: Gobierno Vasco.

Villar Varela, M. (2019). *La coeducación como llave para un desarrollo integral no sexista: un programa de formación para el profesorado* [Tesis doctoral inédita]. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

INVISIBILIDADES SOCIALES, IDENTIDADES DE GÉNERO Y COMPETENCIA NARRATIVA EN LOS DISCURSOS HISTÓRICOS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Delfín Ortega-Sánchez
Universidad de Burgos
Jesús Marolla Gajardo
Universidad de Antofagasta (Chile)
Davinia Heras Sevilla
Universidad de Burgos

PALABRAS CLAVE

Narrativas históricas; Educación Primaria; enseñanza de la Historia; identidades de género.

RESUMEN

La presente investigación busca evaluar el grado de inclusión de la perspectiva de género y la promoción de una educación *en y para* la igualdad en los relatos históricos del alumnado de sexto curso de Educación Primaria ($n = 96$). El estudio centra su interés en el análisis de los mecanismos discursivo-narrativos empleados por el alumnado y, en particular, de sus representaciones sobre las relaciones de género, a partir del lugar otorgado a hombres y mujeres de sociedades pretéritas y actuales en las narrativas generadas por los y las estudiantes. Con este propósito, se emplea una metodología cualitativa de análisis descriptivo e interpretativo del contenido manifiesto, mediante la codificación y categorización de la información recabada, y cuantitativa descriptiva e inferencial, con el objeto de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre centros educativos y aulas. Los resultados obtenidos informan de la persistencia de perspectivas excluyentes androcéntricas o inclusivas estereotipadas, evidenciadas en atribuciones hegemónicas de género y en el mantenimiento de las relaciones género-poder. Estos datos confirman la necesidad de implementar programas específicos de formación del profesorado dirigidos a la adquisición de competencias críticas y a la inclusión efectiva de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia.

INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la inclusión de la perspectiva de género y, en especial, de las mujeres y de su experiencia histórica, ha recibido un creciente interés en el conjunto de las preocupaciones investigadoras del área. Trabajos como los de Fernández (2004, 2006), Sant y Pagès (2011), Pagès y Sant (2012), García y Peinado (2015), Ortega-Sánchez y Pagès (2017, 2018a, 2018b), Marolla (2016, 2017, 2018, 2019a, 2019b), Marolla y Pagès (2018), Villalón y Pagès (2013), Mariotto y Pagès (2014), y Pinochet (2015), tienen en común su inquietud por las formas en que las estructuras patriarcales han excluido a las mujeres y/o a las niñas, y a la diversidad de género en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Igualmente, coinciden en la necesidad de proponer el concepto de género como categoría de análisis social (Scott, 2008), entendida como un constructo social producido por epistemologías históricas articuladas a través de discursos, jerarquías, e inclusiones y exclusiones. El género y la feminidad son, en efecto, construcciones socialmente naturalizadas y/o normalizadas, que actúan en contraposición a las características atribuidas a las masculinidades (Butler, 2006).

Estos trabajos parten de la consideración de que, en la configuración social e histórica de *modelos de género deseables* (Fernández, 2004), las representaciones sociales y culturales sobre las mujeres toman forma y se consolidan, entre otros discursos posibles, en el propio de la Historia y de su enseñanza. En este discurso, es determinante la generación de narrativas explicativas/legitimadoras del universo simbólico social, donde el paradigma historiográfico tradicional reside como mecanismo cultural de anclaje y permanencia (González-Monfort, Pagès y Santisteban, 2015; Ortega-Sánchez y Pagès, 2016).

Pinar (2014), Britzman (2002) y Talburt y Steinberg (2005) coinciden en que la ausencia y la discriminación de las mujeres y de la diversidad de género obedecen a los lineamientos hegemónicos y de poder que se han posicionado sobre las diferentes identidades. En este sentido, Crocco (2008, 2010), Fernández (2006) y Oesterreich (2002) señalan que la enseñanza de contenidos se desarrolla en espacios acrílicos, donde se producen y reproducen las desigualdades por razón de sexo, se consolidan las atribuciones y relaciones binarias, y se establecen las estructuras de ausencia/presencia, incluidos/excluidos en relación con la participación y el ejercicio de determinados roles sociales. La resistencia de perspectivas androcéntricas en el currículo y libros de texto escolares exige trabajar, por tanto, las competencias narrativas del alumnado y del profesorado en formación (Ortega-Sánchez y Pagès, 2018b), con el objeto de dar relieve a aquellos actores y ámbitos sociales tradicionalmente relegados a la invisibilidad (Pagès y Sant, 2012).

La problematización de las representaciones sociales de género, a partir de la deconstrucción del estereotipo, del prejuicio y de las relaciones de dominación en las que se incardinan, exige desvelar la naturaleza social e histórica de la desigualdad. La desigualdad, reconocible en la deconstrucción de las relaciones específicas de género, se evidencia en la atribución de determinados comportamientos y estereotipos femeninos que limitan la complejidad y desarrollo autónomo de la diversidad identitaria (Ortega-Sánchez, 2017). En el ámbito educativo, se hace necesaria, en consecuencia, la “contra-socialización” o “contra-normalización” identitaria desde la reflexión crítica y la acción social.

OBJETIVO

Considerando la competencia narrativa como uno de los componentes fundamentales del desarrollo del pensamiento histórico y social inclusivo en la enseñanza y aprendizaje de la Historia (Sant, Pagès, Santisteban, González-Monfort, y Oller, 2014), la presente investigación, parte de un estudio más amplio (Ortega-Sánchez y Pagès, 2018a), pretende evaluar el grado de inclusión de la perspectiva de género y la promoción de una educación *en* y *para* la igualdad en los relatos históricos de los y las estudiantes de sexto curso de Educación Primaria. El estudio focaliza su interés en el análisis de las representaciones específicas de las relaciones de género, a partir del lugar que a hombres y mujeres de sociedades pretéritas y actuales otorgan las narrativas generadas por los y las estudiantes de último curso de Educación Primaria.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Para la selección de los y las participantes, se realizó un muestreo intencional o de conveniencia, de acuerdo con las posibilidades de acceso del equipo investigador al campo de estudio y en función de su grado de adecuación a los objetivos de investigación. Participaron en el estudio, previa autorización de las maestras y maestros tutores de centro, cuatro aulas con un total de 96 estudiantes de sexto curso de Educación Primaria, matriculadas y matriculados en dos centros educativos de la ciudad de Burgos (España) (Tabla 1).

Tabla 1
Participantes y distribución

Aula	Estudiantes	Centro	Estudiantes por Centro	Total
A ₁	23	C ₁	47	96
A ₂	24			
A ₃	25	C ₂	49	
A ₄	24			

A: Aula. C: Centro.

INSTRUMENTO

Para la recogida de datos, se aplica un cuestionario con una única pregunta de respuesta abierta (*¿Qué sabes de la Historia de España?*). Para el vaciado y análisis narrativo se emplea un sistema de categorías, diseñado *ad hoc*, construido a partir de tres niveles dimensionales: *enfoque historiográfico* de la narrativa histórica, *protagonistas históricos* consignados en los textos, y *ámbitos/escenarios protagónicos de relación o acción social* (Tabla 2).

Tabla 2
Categorías, variables y escala de progresión

C.	V.	Variable	Descriptor	N.Pr.	
C1	Enfoque historiográfico	1	Político-institucional	La narrativa histórica se articula a partir de hechos, sucesos y eventos políticos y/o militares, presentados como constructores de la historia de España.	1
		2	Socio-cultural	Desde una perspectiva inclusiva, se describen las estructuras de lo social y las expresiones culturales de la vida cotidiana de hombres y mujeres, con independencia de su adscripción social (elites / grupos sociales desfavorecidos).	2
		3	Cuasi-personaje	La narrativa aparece protagonizada por países y/o entidades político-institucionales humanizadas en proto-estructuras de aparente dominio masculino.	1
C2	Protagonistas históricos	4	Individual-colectivo ♂	La narrativa presenta una tendencia a priorizar las figuras de protagonistas históricos masculinos o articularse a partir de grupos de individuos masculinos, constructores del relato histórico-social. Las mujeres, como colectivo y actor social, y otros grupos sociales son invisibles.	2
		5	Individual-colectivo ♀	La narrativa visibiliza las figuras protagónicas históricas femeninas o se articula a partir de grupos de individuos femeninos de forma añadida o aditiva al eje narrativo principal.	3
		6	Mixto ♂♀	La narrativa se articula a partir de la acción protagónica de hombres y mujeres, mediante la concreción de sus aportaciones y experiencias históricas al fenómeno social descrito.	4
Ámbito protagónicos de acción social		7	Político-militar	La acción social de los y las protagonistas históricas seleccionadas se desarrolla en escenarios políticos, diplomáticos y/o institucionales, o en escenarios de naturaleza militar, basados en el enfrentamiento armado a escala local y/o internacional.	1
		8	Económico	La acción social de los y las protagonistas históricas seleccionadas se desarrolla en escenarios de ámbito local o global en torno a intereses y/o a la toma de decisiones de índole económica.	2

	9	Cultural	La acción social de los y las protagonistas históricas seleccionadas se desarrolla en el ámbito de la cultura artístico-patrimonial.	3
3	10	Privado-familiar	La acción social de los y las protagonistas históricas seleccionadas se desarrolla en espacios privados y/o familiares.	4

C.: Categoría. V.: Variable. N.Pr.: Nivel de progresión ordinal.

El instrumento consta de 10 variables aleatorias que concretan, de forma integral, los atributos que definen el modelo propuesto. Para el análisis de las variables 1, 2, 7, 8, 9 y 10, se aplica una escala de 3 puntos de medida ordinal, con un punto máximo, un punto mínimo y un punto medio, acerca de la proximidad narrativa de cada extracto textual a los atributos de la variable de estudio, donde el valor 1 corresponde a un bajo nivel de aproximación narrativa y el valor 3 a un alto nivel de aproximación. En el análisis de las variables 3, 4, 5 y 6, se aplica, por su parte, una escala ordinal comprendida entre 1 y 3 puntos relativa a las frecuencias y/o recurrencias de aparición numérica de las características de cada variable, donde el valor 1 implica el registro numérico de 0 a 3 protagonistas históricos, el valor 2 la presencia de entre 4 a 6 protagonistas, y el valor de 3 la inclusión de más de 7 personajes con las características correspondientes a la variable de estudio.

Por último, cada variable categórica se presenta asociada a un nivel jerárquico de progresión ordinal o hipótesis progresiva con 4 niveles de complejidad, donde 1 equivale a la adopción de enfoques hegemónicos y androcéntricos de la historia enseñada, y 4 a enfoques de naturaleza socio-crítica e inclusiva, dirigidos a la educación para una ciudadanía democrática, diversa y plural. Este modelo empírico, próximo a los principios de la teoría fundamentada de orientación inductiva, fue diseñado a partir de los trabajos de González-Monfort, Pagès y Santisteban (2015), Ortega-Sánchez (2017), Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban y Oller (2014), y Sant, Pagès, Santisteban, González-Monfort y Oller (2014).

Partiendo de la valoración de las preguntas abiertas como versiones válidas de la técnica de la entrevista (Esses y Maio, 2002), el procedimiento para determinar la validez de contenido del instrumento, esto es, su capacidad para medir el constructo que se pretende medir, consistió en la valoración del potencial informativo de la cuestión abierta y del conjunto de variables por 3 especialistas en Didáctica de la Historia, y en la revisión de la literatura científica en la que se aplica el mismo instrumento (González-Monfort, Pagès y Santisteban, 2015; Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban y Oller, 2014; Létourneau y Caritey, 2008).

Para determinar su precisión, estabilidad y consistencia interna, comprobar la correlación entre variables y su capacidad para medir un mismo constructo, y evitar errores aleatorios en la medición de sus atributos, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. Atendiendo a la oposición entre los atributos existentes entre las variables de estudio, se procedió a su recodificación y ajuste con anterioridad al cálculo. El análisis devolvió un nivel adecuado ($\alpha = .83$) para el conjunto de las variables categóricas.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El estudio se adscribe a los diseños no experimentales de investigación ex post facto, en los que las variables independientes no son manipuladas, o sobre las que no se influye o interviene porque ya han sucedido (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La investigación se posiciona en los principios metodológicos cualitativos transversales, que buscan la descripción de las variables de estudio sobre el contenido manifiesto y la realización de inferencias interpretativas sobre su estado y relación en un momento determinado (Denzin y Lincoln, 2018). Igualmente, se realizan análisis estadísticos

descriptivos e inferenciales, con el objeto de identificar tendencias y diferencias cuantitativas que ayuden a triangular los resultados obtenidos en el análisis del contenido.

En la obtención de las narrativas, se empleó el método diseñado por Létourneau y Caritey (2008) de la hoja en blanco (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban y Oller, 2014), para cuya aplicación se demandó de los y las estudiantes la redacción de los conocimientos adquiridos sobre Historia de España. La recogida de datos se desarrolló en el entorno natural de los y las participantes (cuatro aulas de sexto curso de dos centros educativos de Educación Primaria) entre mayo de 2018 y junio de 2019. Los y las estudiantes dispusieron de un máximo de dos páginas para redactar sus respuestas. No se les demandó el seguimiento de ninguna instrucción, con el objeto de ceder la mayor libertad posible en la construcción de sus textos.

ANÁLISIS DE DATOS

Se emplea un análisis de contenido manifiesto, realizado mediante la comparación constante de los datos (Libarkin y Kurdziel, 2002) y de su análisis temático, a partir de la identificación de patrones de respuesta textual (Denzin y Lincoln, 2018), y de la asociación de cada extracto o unidad de significado seleccionada con una de las tres categorías apriorísticas. La confiabilidad, credibilidad y transferibilidad de los resultados fue garantizada por el equipo investigador a través de la discusión, reflexión, redefinición y posterior ajuste de las categorías a la información recabada.

Asimismo, con el fin de obtener una óptima saturación y concreción informativa en cada categoría, y de profundizar en las representaciones del conocimiento histórico del alumnado, se aplica un conteo de palabras clave estructurantes mediante el registro de la frecuencia de aparición y, en consecuencia, grado de importancia otorgado a los nombres propios y/o colectivos de protagonistas históricos y de países incluidos, explícitamente, en las narrativas históricas. Con el objetivo de obtener núcleos centrales explicativos de representación (Moliner y Abric, 2014), este indicador ha sido empleado en recientes trabajos sobre representaciones sociales del alumnado de Educación Primaria (Conde y Armas, 2019).

El corpus documental (96 narrativas) fue identificado mediante códigos alfanuméricos ($C_{n^{\circ}}$ de centro_ $N_{n^{\circ}}$ de estudiante_ $A_{n^{\circ}}$ de aula). Se obtuvo un total de 384 extractos narrativos medidos en cada una de las tres categorías y variables establecidas.

Para la organización, codificación y posterior análisis de los datos cualitativos se ha utilizado el *software* Weft QDA, y, para el cálculo de frecuencias y porcentajes de palabras clave, el *software* de datos cualitativos ATLAS.ti v. 7.5.4.

Asimismo, se han realizado análisis cuantitativos descriptivos (medidas de posición central – moda-). Comprobada la ausencia de parámetros de normalidad de las variables -prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ($p < .05$)- y de homocedasticidad (prueba de Levene), también se realizaron análisis inferenciales de los datos obtenidos (tablas de contingencia, ANOVA de Kruskal-Wallis, prueba U de Mann-Whitney y correlaciones de Spearman), con el propósito de identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre aulas y centros educativos, y una potencial interdependencia entre las variables categóricas de medida ordinal, a partir del análisis de sus covarianzas. Esta combinación de análisis pretende alcanzar una comprensión integral de los resultados obtenidos. Para el tratamiento de los datos cuantitativos se utilizó el *software* SPSS v.24.

Los y las participantes, y maestros y maestras tutoras, fueron informados de los objetivos de la investigación, garantizando, en todo momento, el anonimato con que serían procesadas las respuestas emitidas.

RESULTADOS

ENFOQUES HISTORIOGRÁFICOS, PROTAGONISTAS Y ÁMBITOS NARRATIVOS.

Con una frecuencia de 76 extractos narrativos y un alto nivel de aproximación narrativa (79.2%, $M_o = 3$), los relatos de los y las estudiantes se definen, prioritariamente, en enfoques historiográficos de corte político-institucional. Esta tendencia de adscripción historiográfica no registra diferencias estadísticamente significativas entre centros educativos y sí las presenta entre aulas ($\chi^2_{(3)} = 9.60$, $p = .022$), siendo el aula 2 la unidad con mayores frecuencias de adscripción a este enfoque en su nivel 3 ($f. = 22$, 91.7%) (Tabla 3).

Tabla 3
Enfoques historiográficos

Categoría 1	N _{an}	A1	A2	A3	A4	Total	M _o	χ^2	p	U	p
		C ₁ (n = 47)		C ₂ (n = 49)							
V ₁ Político-institucional	Baja	f. 2	0	3	1	6	3	9.60	.022*	1061.50	.351
		% 8.7	0.0	12.0	4.2	6.3					
	Media	f. 8	2	0	4	14					
		% 34.8	8.3	0.0	16.7	14.6					
	Alta	f. 13	22	22	19	76					
		% 56.5	91.7	88	79.2	79.2					
V ₂ Socio-cultural	Baja	f. 15	23	21	19	78	1	7.67	.053	1138.00	.884
		% 65.2	95.8	84.0	79.2	81.3					
	Media	f. 5	1	3	4	13					
		% 21.7	4.2	12.0	16.7	13.5					
	Alta	f. 3	0	1	1	5					
		% 13.0	0.0	4.0	4.2	5.2					

* $p \leq .05$. N_{an}: nivel de aproximación narrativa.

Desde esta perspectiva, los textos tienden a relacionar hechos, sucesos y eventos políticos y/o militares, presentados como constructores de la historia de España:

[...] En 1808, empezó la Guerra de la Independencia. Reinaba Carlos IV, pero la que se encargaba de la política era María Luisa de Parma, su mujer, y Godoy. Napoleón quería conquistar España y Portugal y, a través de engaños, consiguió que las tropas francesas entraran en España. Carlos IV se vio obligado a dar su corona a su hijo, Fernando VII, y este se la dio a José I, hermano de Napoleón. Pero el pueblo español no quería un rey francés, entonces se reveló contra los franceses. Al final, el pueblo español logró echar a los franceses de España [...]. (C2N2_A4).

Estos textos se construyen a partir de la acción protagónica prioritaria de personajes individuales y/o colectivos, en los que las mujeres u otros actores sociales, tradicionalmente no hegemónicos, son invisibles ($f. = 69$, 71.9%, $M_o=3$). Esta tendencia devuelve, sin embargo, diferencias significativas entre aulas ($\chi^2_{(3)} = 8.71$, $p = .033$). Nuevamente, el aula 2 registra, para esta variable, los niveles más elevados ($f. = 22$, 91.7%). Asimismo, las frecuencias y porcentajes de selección de cuasi-personajes narrativos registran diferencias significativas entre centros ($U = 1053.50$, $z = -2.07$, $p = .038$), siendo el C₁ el que alcanza un porcentaje del 16.8% en la recurrencia de aparición de esta variable en su nivel medio (de 4 a 6 personajes) (Tabla 4).

Tabla 4
Protagonistas históricos

Categoría 2	f_{ap}	A1	A2	A3	A4	Total	M_o	χ^2	p	U	p
		C1 ($n = 47$)		C2 ($n = 49$)							
V3 Cuasi-personaje	0-3	f. 22	21	25	24	92	1	6.24	.100	1053.50	.038*
		% 95.7	87.5	100	100	95					
	4-6	f. 1	3	0	0	4					
		% 4.3	12.5	0.0	0.0	4.2					
V4 Individual-colectivo ♂	0-3	f. 2	0	0	1	3	3	8.71	.033*	1055.50	.369
		% 8.7	0.0	0.0	4.2	3.1					
	4-6	f. 7	2	6	9	24					
		% 30.4	8.3	24	37.5	25					
	+7	f. 14	22	19	14	69					
		% 60.9	91.7	76	58.3	71.9					
V5 Individual-colectivo ♀	0-3	f. 20	24	24	24	92	1	6.55	.087	1101.50	.290
		% 87	100	96	100	95.8					
	4-6	f. 3	0	1	0	4					
		% 13.0	0.0	4.0	0.0	4.2					
V6 Mixto ♂♀	0-3	f. 19	23	24	24	90	1	6.88	.076	1052.00	.082
		% 82.6	95.8	96	100	93.8					
	4-6	f. 3	1	1	0	5					
		% 13	4.2	4.0	0.0	5.2					
	+7	f. 1	0	0	0	1					
		% 4.3	0.0	0.0	0.0	1.0					

* $p \leq .05$. f_{ap} : frecuencia de aparición narrativa.

Desde este enfoque, de las 3135 palabras clave estructurantes registradas, las frecuencias más altas, y con más del 50% de recurrencia (51.91%), se concentran en nombres de países o continentes y en nombres propios o colectivos, principalmente correspondientes a la Edad Contemporánea europea (Tabla 5).

Tabla 5
Palabras clave estructurantes de las narrativas históricas

Palabras clave	f_{ap}	%
España	372	11.84
Reyes	238	7.57
Napoleón Bonaparte	170	5.41
Fernando VII	150	4.77
Carlos IV	111	3.53
Isabel II	95	3.02
Portugal	75	2.39
José I Bonaparte	56	1.78
América	52	1.65
Franceses	46	1.46
Romanos	45	1.43
Pueblo	42	1.34
Península ibérica	40	1.27
Francia	37	1.18
Corona	35	1.11

Musulmanes	34	1.08
Europa	34	1.08

f_{ap} : frecuencia de aparición narrativa.

Asimismo, la trama de los relatos suele desarrollarse en ámbitos protagónicos de acción social político-militares ($f. = 81$; 84.4%; $M_o = 3$), de forma significativamente diferencial con respecto a los de naturaleza económica, cultural y/o privado-familiar. En esta categoría, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre centros educativos y se confirma su existencia entre aulas en las variables 7 ($\chi^2_{(3)} = 9.54, p = .023$) y 9 ($\chi^2_{(3)} = 8.48, p = .037$). De forma coherente con los resultados anteriores, es el aula 2 la que presenta, en efecto, los niveles más bajos en la selección de espacios culturales y los más altos en los político-militares (Tabla 6).

Tabla 6
Ámbitos protagónicos de acción social

Categoría 3	N_{an}	A				Total	M_o	χ^2	p	U	p	
		A ₁	A ₂	A ₃	A ₄							
		C ₁ ($n = 47$)		C ₂ ($n = 49$)								
V ₇ Político-militar	Baja	$f.$	3	0	2	1	6					
		$\%$	13	0.0	8.0	4.2	6.3					
	Media	$f.$	5	1	0	3	9	3	9.54	.023*	1076.50	.384
		$\%$	21.7	4.2	0.0	12.5	9.4					
	Alta	$f.$	15	23	23	20	81					
		$\%$	65.2	95.8	92	83.3	84.4					
V ₈ Económico	Baja	$f.$	15	21	21	22	79					
		$\%$	65.2	87.5	84	91.7	82.3					
	Media	$f.$	7	3	4	2	16	1	6.74	.081	1020.00	.145
		$\%$	30.4	12.5	16	8.3	16.7					
	Alta	$f.$	1	0	0	0	1					
		$\%$	4.3	0.0	0.0	0.0	1.0					
V ₉ Cultural	Baja	$f.$	20	13	22	17	72					
		$\%$	87	54.2	88	70	75					
	Media	$f.$	2	11	2	6	21	1	8.48	.037*	1052.50	.336
		$\%$	8.7	45.8	8.0	25	21.9					
	Alta	$f.$	1	0	1	1	3					
		$\%$	4.3	0.0	4.0	4.2	3.1					
V ₁₀ Privado-fam.	Baja	$f.$	22	24	25	24	95					
		$\%$	95.7	100	100	100	99					
	Media	$f.$	1	0	0	0	1	1	3.17	.366	1127.00	.307
		$\%$	4.3	0.0	0.0	0.0	1.0					

* $p \leq .05$. N_{an} : nivel de aproximación narrativa.

La construcción de estas narrativas parte de escenarios característicos del enfrentamiento armado entre países o pueblos en un diálogo continuo que enfrenta a un 'ellos' y a un 'nosotros' excluyente:

[...] La época romana empezó con el intento de conquistar España, a la que llamaron Hispania (tierra de conejos). Empezaron a conquistar por el Mediterráneo y después se extendieron por el resto de Hispania. Como no pudieron conquistar los pueblos que allí habitaban, firmaron un acuerdo por el cual no se podían construir nuevas ciudades o fortificarlas en el territorio no conquistado. Una de las ciudades ya existentes empezó a construir una muralla, lo que incumplía el acuerdo de paz y sus habitantes se refugiaron en Numancia. Los numantinos no tenían grandes ejércitos, así que atacaban, sobre todo, en pequeñas emboscadas [...] (C1N12_A1).

Los enfoques socioculturales inclusivos son, por el contrario, minoritarios y, habitualmente, reconocibles, casi en exclusiva, en las descripciones de las formas de vida y características del entorno natural de la Prehistoria ($f. = 78$; 81.3%; $M_o = 1$):

La Prehistoria empezó después de que se extinguieran los dinosaurios, cuando algunos animales empezaron a desarrollarse para convertirse en la especie humana. Los humanos empezamos a desarrollar nuestra inteligencia y hacer muchos inventos, cada vez más desarrollados, para satisfacer nuestras necesidades, por ejemplo: primero empezamos a hacer [...] muchos tipos de piedras diferentes para cazar, cortar la comida, hacer ropa, hacer fuego... [...] (C2N16_A3).

La selección prioritaria de ámbitos protagónicos de acción social, definidos en límites narrativos de carácter político, militar, diplomático o militar, restringen la presencia de escenarios histórico-sociales y de protagonistas narrativos vinculados con las expresiones culturales y patrimoniales ($f. = 3$; 3.1%; $M_o = 1$), o con la vida social en espacios privados y/o familiares. En caso de incorporarse, la selección protagónica se limita a las aportaciones artístico-literarias de hombres:

[Se] reconquistó España y a esa época se la llamó *Época [Siglo] de Oro*, porque hubo muchos escritores famosos como Miguel de Cervantes, que escribió *El Quijote* y también muchos pintores (C1N1_A2).

En España, hubo grandes poetas, escritores... como Velázquez, Quevedo, Miguel de Cervantes... (Siglo de Oro) (C1N17_A2).

Escritores del siglo XIX son: Bécquer, Antonio Machado y Miguel de Unamuno (C2N8_A4).

CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES

Se evidencia la existencia de grados de correlación moderada entre la adopción de enfoques historiográficos de corte político-institucional y una alta recurrencia selectiva de personajes históricos individuales y/o colectivos masculinos ($\rho = .446$, $p = .000$), variable relacionada, a su vez, con la descripción de escenarios narrativos de corte político, diplomático, institucional y/o militar, basados en el enfrentamiento armado a escala local y/o internacional ($\rho = .529$, $p = .000$) (Tabla 7).

Tabla 7

Correlaciones de Spearman entre variables de estudio

	V ₁	V ₂	V ₃	V ₄	V ₅	V ₆	V ₇	V ₈	V ₉	V ₁₀
V ₁	1									
V ₂	-.768**	1								
V ₃	.106	-.100	1							
V ₄	.446**	-.287**	.018	1						
V ₅	.106	-.100	.217*	.018	1					
V ₆	-.430**	.460**	-.054	-.356**	.159	1				
V ₇	.845**	-.712**	.089	.529**	.089	-.518**	1			
V ₈	-.513**	.549**	-.097	-.105	.038	.349**	-.348**	1		
V ₉	-.467**	.439**	.112	-.148	-.120	.261*	-.454**	.180	1	
V ₁₀	-.235*	.248*	-.021	.064	-.021	.393**	-.264**	-.048	.228*	1

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Esta variable alcanza, asimismo, un alto nivel de linealidad correlacional con la adopción de enfoques tradicionales político-institucionales ($\rho = .845$, $p = .000$).

También en parámetros positivos moderados, se observa la presencia de relaciones positivas de dependencia lineales entre la asunción narrativa de enfoques socio-culturales, su articulación a partir de la acción protagónica tanto de hombres como de mujeres ($\rho = .460$, $p = .000$), y la descripción de espacios socio-históricos de naturaleza económica ($\rho = .549$, $p = .000$) y cultural ($\rho = .439$, $p = .000$).

De forma coherente con estos resultados, el análisis devuelve relaciones de dependencia inversas entre la selección de escenarios protagónicos de naturaleza económica ($\rho = -.513$, $p = .000$) y cultural ($\rho = -.467$, $p = .000$), y la adopción prioritaria de enfoques historiográficos hegemónico-positivistas. La existencia de una óptima correlación inversa entre los enfoques historiográficos definidos en el sistema categorial confirma esta circunstancia ($\rho = -.768$, $p = .000$). Igualmente, la selección de estos escenarios protagónicos determina la existencia de relaciones de dependencia negativas con la adopción alternativa de perspectivas inclusivas capaces de permitir la descripción de estructuras de lo social y/o de expresiones culturales de la vida cotidiana ($\rho = -.712$, $p = .000$), a través de las aportaciones y experiencias históricas de hombres y mujeres con independencia de su adscripción social ($\rho = -.518$, $p = .000$). La permanencia de enfoques androcéntricos positivistas en la Historia enseñada determina la identificación de correlaciones inversas significativas entre la selección de personajes narrativos mixtos, la visibilización de la experiencia femenina ($\rho = -.430$, $p = .000$), y la ausencia de escenarios de acción social vinculados con espacios culturales específicos ($\rho = -.454$, $p = .000$).

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los relatos sociales y narrativas históricas giran en torno al protagonismo masculino, donde los hombres son representados desde el poder militar, económico y social. Cuando los hombres no son incluidos, se habla de proto-estructuras aparentemente dominadas por la masculinidad (cuasi-personajes). Las estructuras de género, la exclusión de las mujeres y de sus narrativas históricas, y el mantenimiento de la posición dominante de los hombres como protagonistas en la Historia, hacen alusión a una producción social construida desde las relaciones de poder, de dominación y de subordinación.

Considerando los niveles de complejidad de la conciencia histórica crítica de Rüsen (2004), los discursos narrativos y los personajes/protagonistas seleccionados por el y la estudiante que finaliza la Educación Primaria, se acomodan, por tanto, a las narrativas maestras tradicionales y/o ejemplares, y asumen un carácter general determinista, estereotipado y reproductivo desde niveles tradicionales de progresión 1 y 2. Se confirma, en efecto, la permanencia de narrativas basadas en una relación coherente y selectiva de hechos, acontecimientos y de grandes personajes/protagonistas del pasado (modelo ejemplar), donde las mujeres y la experiencia femenina permanecen en posicionamientos dependientes y subsidiarios del liderazgo masculino o del cuasi-personaje institucional/nacional, seleccionados como como ejes estructurantes de los relatos. Estos resultados son consistentes con estudios previos desarrollados en el ámbito específico de la formación del futuro profesorado de Educación Primaria (Ortega-Sánchez y Pagès, 2018a; Ortega-Sánchez, 2017).

La adscripción de los relatos históricos a perspectivas excluyentes androcéntricas o inclusivas estereotipadas se evidencia en la atribución hegemónica de identidades estables de género y en el mantenimiento de las relaciones género-poder (Ortega-Sánchez, 2017). Estas relaciones naturalizan la inclusión anecdótica de las mujeres en los relatos, habitualmente asimiladas, en este caso, a roles masculinizantes. Las implicaciones educativas de esta selección acrítica de hechos, acontecimientos y personajes se dirigen a la conformación de identidades personales y sociales homogéneas, dicotómicas y estereotipadas, donde las identidades femeninas aparecen vinculadas a la alteridad subalterna. En este sentido, “el alumnado puede entender que la historia de las mujeres y de los y las que no forman parte de las élites es irrelevante” (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban y Oller, 2014, p. 516).

La memorización o el recuerdo acrítico y estático de hechos, sucesos y prohombres de la nación da cuenta de la permanencia de una Historia enseñada alejada de la comprensión histórica y de las formas en que se construye el conocimiento social (Peck y Seixas, 2008). Sigue confirmándose, en efecto, la permanencia en la escuela de un conocimiento

cronológico-lineal de corte positivista, sin conexiones con los problemas sociales del presente y ajena a la promoción de habilidades de pensamiento histórico (Santisteban, 2010; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001). La enseñanza de la Historia en Educación Primaria no parece dirigirse, en efecto, a la educación para una ciudadanía democrática participativa (Barton y Levstik, 2004). Tampoco hacia el desarrollo y adquisición de habilidades vinculadas con conceptos históricos de segundo orden como el de cambio y continuidad, empatía histórica, evidencia o relevancia y perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013). En este sentido, las narrativas históricas de los estudiantes que finalizan la Educación Primaria en España responden a una particular relación entre espacio, territorio e identidad generadora de un modelo de ciudadanía nacional, en el que el concepto de frontera opera como delimitador prioritario de los espacios humanos. En estos espacios, son ubicados los contenidos y las acciones de los personajes o protagonistas individuales y colectivos seleccionados, principalmente, masculinos, y se orientan a la conformación de identidades territoriales nacionales, promocionando un modelo homogéneo de ciudadanía nacional. La articulación de los relatos analizados parte de la identificación de alteridades excluyentes; una perspectiva también presente en otros estudios del ámbito iberoamericano (Carretero y Kriger, 2008). Se excluye, en consecuencia, la demarcación de límites afronterizos, la construcción de identidades globales y la promoción de un modelo de ciudadanía global plural e inclusivo (Ortega-Sánchez, 2017). Es evidente que los y las estudiantes evitan el conflicto, la reflexión o la crítica en sus narrativas históricas, donde el profesorado parece actuar como un 'contador de historias' (VanSledright, 2011).

De acuerdo con Marolla (2016), la adopción de tendencias historiográficas tradicionales de corte político-factual, "invisibiliza y coarta que las chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar" (p. 428), obstaculizando la construcción de su propia identidad personal y social. Y es que, la dominación curricular del perfil protagónico del líder político o militar imposibilita al alumnado la superación de las "pautas e indicaciones para la construcción de sus identidades, tanto por el currículo, como por los protagonistas y la historia con que se trabaja" (Marolla, 2016, p. 428). En efecto, la ausencia de mujeres o la presencia anecdótica de las mismas en la transmisión del conocimiento social escolar limita y modela la identidad personal y social de las niñas. La pobreza de sus referentes y universos sociales se explicita en la reducción de modelos de lo femenino o de las formas de ser mujer en sociedad. El mantenimiento de los roles de género tradicionales, por los que se atribuyen valores específicos a hombres y mujeres en función de su sexo, facilita la reproducción de órdenes sociales difícilmente inclusivos (Ortega-Sánchez, 2017).

El mantenimiento de identidades de género dicotómicas y su permanencia en los relatos históricos escolares dan cuenta de la necesidad de "subvertir el sistema heteronormativo dominante y de desafiar la formación de sujetos idénticos a sí mismos hacia una consideración de identidades abiertas y necesariamente indeterminadas (...)" (Molet y Bernad, 2015, p. 128). Con este fin, de acuerdo con Marolla (2016) y Ortega-Sánchez (2017), la presencia y protagonismo de las mujeres en la enseñanza de la Historia "no transita por el camino de la inclusión añadida en epígrafes o anexos específicos, sino por el del cambio discursivo, con el fin de construir un conocimiento social integral desde modelos genealógicos o genéticos" (Ortega-Sánchez, 2017, p. 8). En esta misma línea, Molet y Bernad (2015) consideran, a partir de Vidiella, que "no se trataría tanto de incluir o añadir 'voces marginadas' a un currículo o contexto cultural ya saturado, ni tampoco de incorporar imágenes 'positivas' (...), sino de potenciar otras zonas de identificación y experimentación que deconstruyan las formas hegemónicas de las prácticas educativas" (p. 129). Coincidimos con Spivak (2012) y Scott (2008) en considerar que la solución a la ausencia y la marginación de las mujeres en la Historia no pasa por incluir relatos específicos ni eventos que las propongan como protagonistas, pues esto equivaldría a mantener el *status quo* de las desigualdades de género. El camino debería dirigirse hacia la comprensión de cómo se han construido las categorías patriarcales, subjetivas, y las jerarquías que han posicionado la historia de los hombres sobre las acciones y narrativas de las mujeres.

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman la necesidad de implementar programas específicos de Didáctica de la Historia dirigidos a la adquisición de competencias críticas para una educación *en y para* la igualdad de género y la justicia social, en los que la visibilización de las mujeres, como protagonistas de la Historia, favorezca el empoderamiento ciudadano, la educación para una ciudadanía global, diversa e inclusiva (McIntosh, 2005), y el desarrollo del pensamiento crítico en torno a las desigualdades sociales. Para ello, coincidimos con Molet y Bernad (2015) en demandar la necesidad de “rescatar saberes feministas a través de la creación de genealogías, [y de desafiar] (...) la producción de una historia sin memoria política (...)” (p. 123), capaz de permitir la superación de los discursos androcéntricos excluyentes en la enseñanza de la Historia escolar, de asumir la complejidad social, y de transformar los modos tradicionales positivistas para generar un conocimiento disciplinar y didáctico pseudo-objetivo. Las epistemologías feministas aportan conocimiento suficiente para asumir la relatividad constructiva y legitimidad teórica del género en la historia enseñada, y su incorporación intencional como categoría de análisis social o elemento estructural de las relaciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau.
- Britzman, D.P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R.M. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. (pp. 197-228) Barcelona: Icaria.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el ‘descubrimiento’ de América. *Cultura y Educación*, 20(2), 229-242.
- Conde J. y Armas, X. (2019). Representaciones sociales del alumnado de Educación Primaria. Estudio por medio de la asociación de palabras. *Revista Interuniversitaria de formación de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 187-201.
- Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 175-182). New York: Routledge.
- Crocco, S.M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En L. Levstik y C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). New York: Routledge.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles/London: Sage.
- Esses, V.M. y Maio, G.R. (2002). Expanding the assessment of attitude components and structure: The benefits of open-ended measures. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 71-101.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Fernández, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de género. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 33-44.
- García, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.
- González-Monfort, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? análisis de los relatos históricos del alumnado de educación Primaria y Secundaria. En A.M. Hernández, C.R. García y J.L. de la Montaña, (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias*

- Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 801-812). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Létourneau, J. y Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire: L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 69-93.
- Libarkin, J. C. y Kurdziel, J. P. (2002). Research methodologies in science education: The Qualitative-Quantitative Debate. *Journal of Geoscience Education*, 50(1), 78-86.
- Mariotto, O. y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-AUPDCS.
- Marolla, J. (2016). ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la Historia de las Mujeres. En C.R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 425-432). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- Marolla, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 81-90.
- Marolla, J. (2018). Sujetos-víctima o sujetos-políticos. Las concepciones de los y las estudiantes chilenas sobre los roles de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En E. López, C.R. García, y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1007-1015). Valladolid: Universidad de Valladolid-AUPDCS.
- Marolla, J. (2019a). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos, *Revista Colombiana de Educación*, 78, 1-24.
- Marolla, J. (2019b). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21. doi: 10.15359/ree.23-1.8
- Marolla, J. y Pagès, J. (2018). Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos, *Revista História Hoje*, 7(13), 253-271.
- McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. En N. Noddings, *Educating Citizens for Global Awareness* (págs. 22-39). New York: Teachers College Press.
- Molet, C. y Bernad, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate. *Temas de Educación*, 21(1), 119-136.
- Moliner, P. y Abric, J.C. (2014). Central core theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83-95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oesterreich, H. (2002). 'Outing' Social Justice: Transforming Civic Education Within the Challenges of Heteronormativity, Heterosexism, and Homophobia. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 287-301.
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/457981> (fecha de consulta: 13/05/2019).

- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo, y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2018a). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Valladolid: Universidad de Valladolid-AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, S. y Pagès, J. (2018b). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66.
- Pagès J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 25(1), 91-117.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Pinochet, S. (2015). Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En A.M. Hernández, C.R. García, y J.L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 967-976) Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Sant, E., González-Monfort, N., Pagès, J., Santisteban, A., y Oller, M. (2014). 'La historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los Segadores'. Los protagonistas de la historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 305-313). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-AUPDCS.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Spivak, G. (2012). Feminism and Critical Theory. En G. Spivak (Ed.), *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. London: Routledge.
- Talburt, S y Steinberg, S.R. (Eds) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- VanSledright, B.A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy*. Nueva York: Routledge.

VanSledright, B.A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation design for new standards*. Nueva York: Routledge.

Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, 17, 119-136.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

DESHACIENDO EL GÉNERO EN EDUCACIÓN. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN TALLER DE GÉNERO EXTREMO PARA LA PREVENCIÓN DEL SEXISMO Y LA LGBTFOBIA

Melani Penna Tosso
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

PALABRAS CLAVE

Innovación didáctica; formación inicial; género; pedagogías feministas; pedagogías queer

RESUMEN

Los talleres de género extremo surgen en los años 70 como prácticas a mitad de camino entre el activismo y el arte. En los mismos se pretende, desde las técnicas performativas, cuestionar la inmutabilidad y esencialidad del género, así como visibilizar y encarnar identidades sexo-genéricas no normativas.

Tras haber realizado previamente una investigación cualitativa mediante entrevistas individuales a participantes y talleristas de género extremo, se elaboró un diseño de taller para aplicar con el estudiantado del ámbito educativo en su formación inicial. La presente comunicación resume la implementación y evaluación del mencionado taller con el alumnado de primer curso del grado de educación social (n=35).

La evaluación post mediante cuestionarios escritos individuales permite corroborar la pertinencia de estos talleres para lograr que el alumnado cuestione la inmutabilidad y esencialidad del género, visibilizando y encarnando identidades sexo-genéricas no normativas.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Se resume en este apartado una breve conceptualización de los talleres de género extremo y su vinculación con los objetivos de las pedagogías feministas radicales en la lucha contra el machismo y la LGBTfobia.

LOS TALLERES DE GÉNERO EXTREMO O TALLERES DRAG

Los talleres de género extremo, emergen en Nueva York y San Francisco en los años setenta, en los mismos se busca analizar el género como un constructo cultural y social así como reapropiarse de sus expresiones y prácticas. Debido a este origen anglosajón en muchos contextos hispano-hablantes se sigue empleando el término en inglés, talleres Drag. Las prácticas Drag se han desarrollado principalmente en espacios culturales y artísticos así como en espacios feministas gestionados de manera autónoma. Las pioneras en las prácticas de género extremo, artistas y activistas, son principalmente norteamericanas y sus propuestas están documentadas y analizadas (Marchante, 2015, Moreno, 2016; Preciado 2004 y 2008).

Empleando la parodia como herramienta principal para reapropiarse del género (Butler, 1990) son mucho más conocidas las performances Queen, espectáculos de Reinas, en la que los participantes juegan con el género masculino, que las performance King, espectáculos de Reyes, en las que las participantes juegan con el género masculino. En parte por una cuestión de machismo, de la feminidad nos podemos burlar e imitar pero en torno a la masculinidad hegemónica hay que mantener cierta seriedad (Halberstam, 2008 y 2017; Sánchez y Percara, 2017). Y en parte por una cuestión homófoba, concretamente lesbófoba, los Drag King suelen estar encarnados por mujeres, se asocian con el activismo

Figura 2.- Campaña del Ayuntamiento de Zamora contra el machismo en adolescentes empleada en el año 2017



Su réplica a nivel educativo serían los numerosos talleres de prevención de la violencia de género en los que se describe de manera somera los rasgos de una persona maltratadora, las situaciones de maltrato, las estadísticas al respecto o incluso se hacen rol playing de situaciones de maltrato dedicando escaso tiempo, en ocasiones nulo, a generar nuevos modelos de identidad que no terminen encarnando situaciones machistas.

Frente a estas Pedagogías Feministas Conservadoras, en los últimos años han ido surgiendo nuevas corrientes socio-educativas vinculadas a la teoría queer (Preciado 2019). Estas nuevas corrientes, que vamos a englobar bajo la etiqueta de Pedagogías Feministas Radicales, consideran que la crítica al imaginario machista y violento existente se debe realizar desde la elaboración de contra-imaginarios, favoreciendo la construcción de nuevos modelos de identidad más allá de lo femenino y lo masculino, del hombre y la mujer (Ares, 2017).

Las Pedagogías Feministas Radicales se basan en las investigaciones realizadas que alertan sobre los posibles efectos perjudiciales y poco pedagógicos que tienen las campañas y los talleres que abordan la prevención, desde la estrategia de divulgar las imágenes negativas de lo que se quiere combatir, especialmente entre menores (Ayuntamiento de Valencia, 2005).

Sobre la importancia fundamental que tiene la construcción de estos imaginarios alternativos han coincidido diversas autoras feministas en los últimos años, desde Monique Wittig (2005), Donna Haraway (1995), Jeanette Winterson (2012) o Virgine Despentes (2008), por citar algunas de las más representativas.

Las investigaciones universitarias realizadas sobre estas cuestiones han constatado también la importancia de transmitir nuevos modelos e imágenes ante la escasa difusión del imaginario feminista. Como uno de los efectos negativos vinculados con estas Pedagogías Feministas Conservadoras está el que la permanente difusión de imágenes violentas hacia las mujeres aunque sea en el marco de una campaña de prevención de la violencia machista, normaliza estas agresiones, volviéndolas cotidianas e invisibles y por lo tanto inamovibles.

Si analizamos las últimas campañas publicitarias para prevenir la violencia y el machismo entre adolescentes (ver Figura 3) realizadas por el Ayuntamiento de Madrid, se puede constatar que emplean estas Pedagogías Feministas Radicales reproduciendo imágenes y modelos que se presentan como alternativas posibles, orgullosas, libres y descaradas de lo que quieren erradicar.

Figura 3.- Campaña del Ayuntamiento de Madrid contra el machismo en adolescentes diseñada para el curso 2016-2017



Su réplica a nivel educativo la podemos encontrar en diversos materiales didácticos que hemos analizado en anteriores publicaciones (Sánchez, Penna y De la Rosa 2015 y 2016). Dentro de esta Pedagogías Feministas Radicales, en la encrucijada entre el activismo político y la pedagogía, se planteó la implementación de un taller de género extremo entre el futuro profesorado

En anteriores investigaciones, mediante entrevistas cualitativas, habíamos elaborado un diseño de taller Drag especificando del mismo objetivos, contenidos, metodología y evaluación (Penna y Moreno, 2019).

OBJETIVOS

- Aplicar un taller de género extremo con el futuro profesorado.
- Evaluar la utilidad del mencionado taller para:
 - Reducir actitudes, conductas y afectos sexistas del alumando
 - Reducir actitudes, conductas y afectos LGBTfóbicos del alumando

METODOLOGÍA

La investigación que se resume en la presente comunicación debe entenderse como una fase más de una línea investigadora desarrollada por las autoras en torno a las pedagogías feministas y queers. Así, en la primera fase de esta investigación, mediante entrevistas individuales a talleristas y participantes, habíamos elaborado un diseño de taller de género extremo especificando del mismo los diferentes apartados de los que consta normalmente un taller: objetivos, contenidos, metodología y evaluación (Penna y Moreno, 2019).

La población objeto de estudio en esta segunda fase de la investigación fue el alumnado de primer curso del grado universitario de educación social (n= 35). La investigación consistió en la aplicación de un taller Drag de 3 horas y media de duración a cargo de dos talleristas con experiencia en los mencionados talleres. Se realizó una evaluación de tipo *post*, por ello con posterioridad a la implementación del taller se administró un cuestionario al conjunto de participantes compuesto por un total de 20 ítems de respuestas abiertas (ver Tabla 1).

Tabla 1.- Listado de ítems que componen el cuestionario administrado al alumnado participante en los talleres para evaluar la eficacia del mismo

1. Nombre de tu Drag:
2. Colores con los que te gusta vestir
3. ¿Eres sociable?
4. ¿Tienes muchos amigos o pocos?
5. ¿Cómo se refleja en el cuerpo?
6. ¿Qué estudias o que has estudiado?
7. ¿Cómo se refleja en el cuerpo?:
8. ¿Qué edad tienes?
9. ¿Como se refleja en el cuerpo?
10. ¿Donde vives?,
11. ¿Cómo se refleja en el cuerpo?
12. ¿Cuál es tu orientación sexual?
13. ¿Cómo se refleja en el cuerpo?
14. ¿Si tienes o no dinero?
15. ¿Cómo se refleja en el cuerpo?:
16. ¿Qué king deseo yo ser?
17. ¿Cómo te has sentido?
18. ¿Se han cumplido tus expectativas?
19. ¿Te ha gustado el taller?
20. ¿Has disfrutado?

Posteriormente a la administración del cuestionario se registraron las respuestas dadas por las personas que participaron en el taller para poder analizarlas. De este listado de preguntas para la investigación que se resume en este artículo nos hemos centrado en estudiar los ítems 12, 16, 17, 18, 19 y 20 cuyas respuestas serán analizadas en el siguiente apartado. En este análisis se empleará una metodología basada en las Producciones Narrativas entendidas como una metodología feminista apoyada en la propuesta epistemológica de conocimientos situados (Haraway, 1991), dando voz a los conocimientos subyugados de lxs² participantes para acceder a una epistemología de saberes feministas. Esta metodología de los oprimidos (Sandoval, 2004) pretende ampliar las teorías, reformularlas y expandirlas, traicionando de esta manera la cultura científica asentada en las ciencias sociales (Anzaldúa, 2004). Por ello las ideas expresadas por las personas encuestadas no fueron posteriormente modificadas ni confrontadas, siendo transcritas tal y como se habían formulado, encontrándose, como se constatará en el siguiente apartado, coincidencias en las respuestas empleadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación al ítem 17 (ver Gráfico 1), el conjunto de las participantes respondió con palabras positivas, así, el 31% afirmó haberse sentido comodx, el 17% bien, el mismo porcentaje manifestó haberse sentido rarx o diferente mientras que un 9% de lxs participantes afirmó sentirse con más libertad, segurx o con vergüenza.

² Con la intención de exponer los resultados de la investigación, siendo coherentes con la corriente pedagógica que estamos defendiendo en este artículo, en relación al lenguaje empleado no hemos querido utilizar el masculino como neutro porque entendemos que el masculino no es neutro, no hemos querido utilizar la @ ni os/as, hemos optado por la "x" porque consideramos que con ella incluimos a mujeres, hombres y personas que no se sienten identificadas dentro del binarismo hombre/mujer

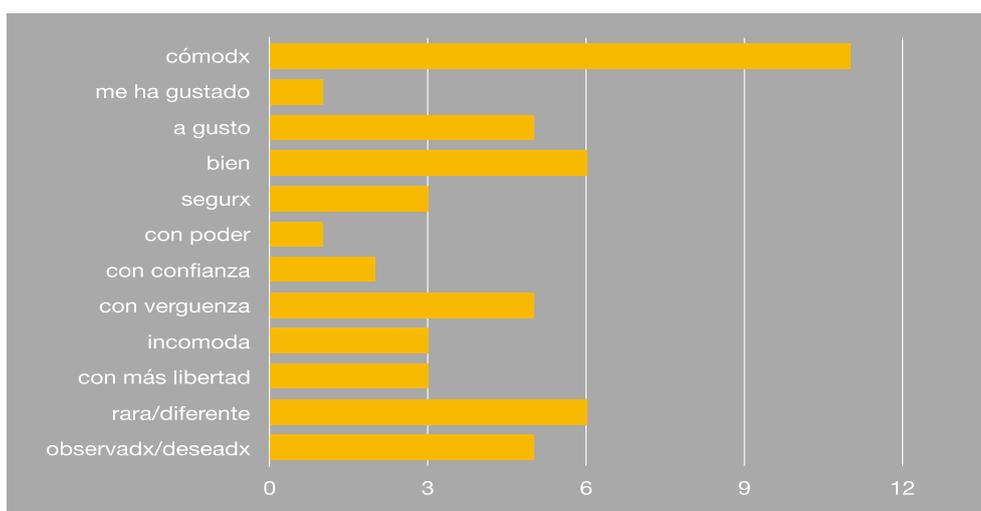


Gráfico 1.- Palabras más empleadas para responder al ítem 17, ¿cómo te has sentido durante la realización del taller de género extremo?

Con respecto al ítem 18 (ver Gráfico 2), el 74% de lxs participantes afirmó que el taller había cumplido sus expectativas mientras que el 22% respondió que había superado sus expectativas y el 20% expresó su intención de hacer más veces el taller.

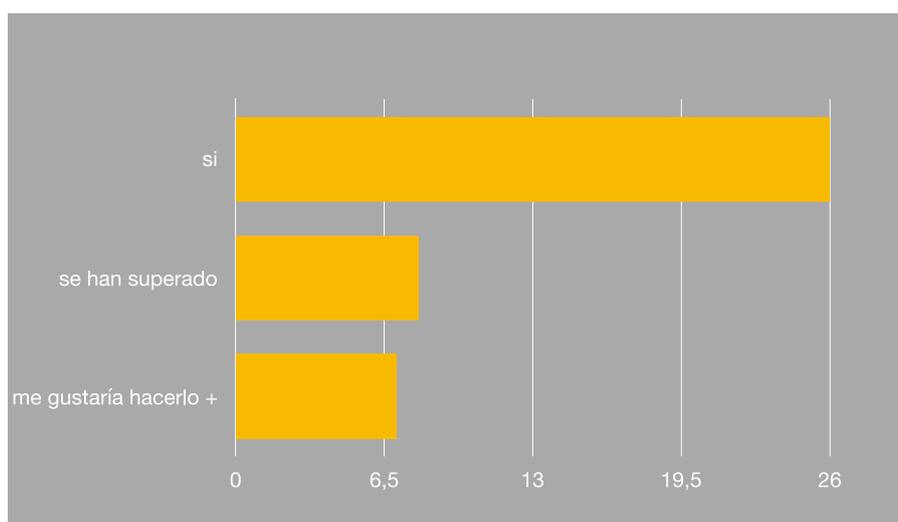


Gráfico 2.- Palabras más empleadas para responder al ítem 20, ¿Has disfrutado durante la realización del taller?

En relación al ítem 19 (ver Gráfico 3), el 60% de lxs participantes afirmó que el taller le había gustado mucho y el 37% respondió que si le había gustado realizar el taller. Ningunx de lxs participantes respondió que no le había gustado el taller o que le había gustado poco.

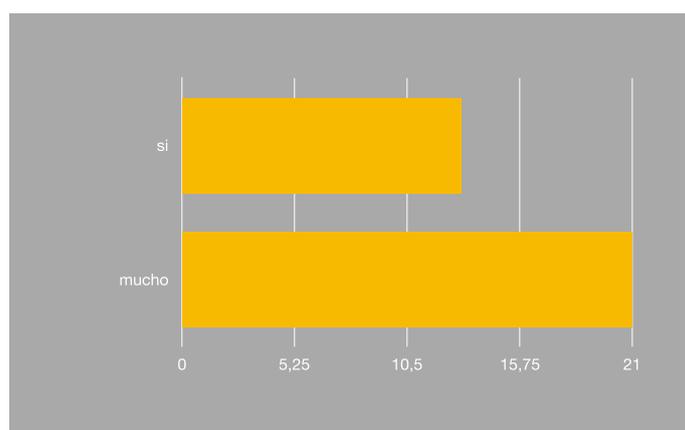


Gráfico 3.- Palabras más empleadas para responder al ítem 19, ¿Has disfrutado durante la realización del taller?

En relación al ítem 20, el 34% de lxs entrevistadxs afirmó haber disfrutado, el 40% haber disfrutado mucho y el 20% afirmó haber disfrutado muchísimo. Un participante no respondió a esta pregunta (ver Gráfico 4).

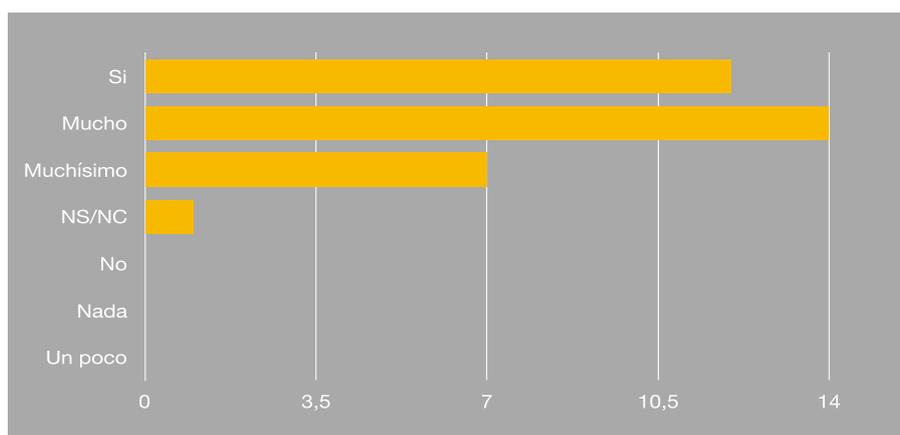


Gráfico 4.- Palabras más empleadas para responder al ítem 20, ¿Has disfrutado durante la realización del taller?

En relación al ítem 12 (ver Gráfico 5) mientras que el 43% de la muestra afirmó que su Drag era heterosexual el 36% consideró que era bisexual, el 14% heteroflexible, un 4% se definió como gay y un 4% como lesbiana.

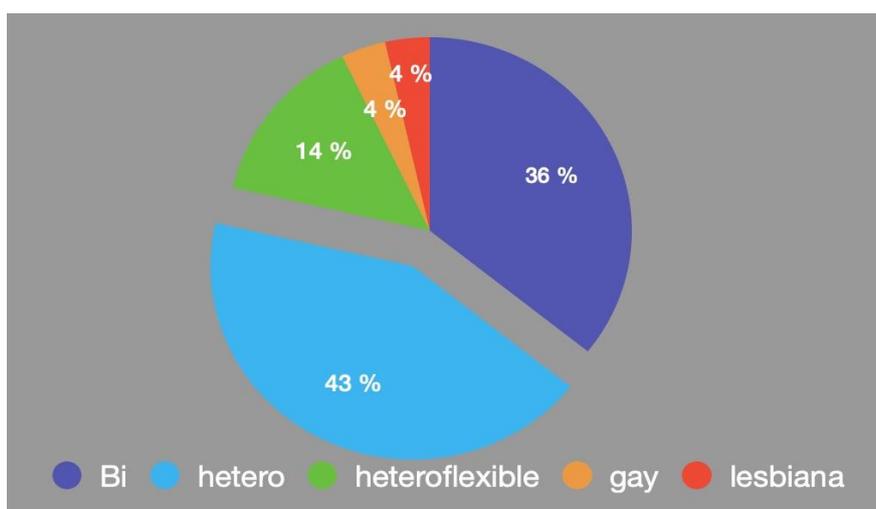


Gráfico 5.- Palabras más empleadas para responder al ítem 12, ¿Cuál es la orientación sexual de tu Drag?

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

La aplicación del cuestionario al conjunto de la muestra permitió analizar el logro de los objetivos planteados con la aplicación del taller. El taller fue valorado de manera positiva o muy positiva por el conjunto del alumnado en cuanto a su utilidad, innovación y disfrute. Se constató igualmente, de manera indirecta, mediante la aplicación del cuestionario, una disminución en cuanto a las actitudes, conductas y cogniciones sexistas y LGBTfóbicas en cuestiones como la percepción de la propia orientación sexual y la certeza del género que encarnamos desde el nacimiento. En esta línea la práctica totalidad de la muestra manifestó su intención de repetir el taller en un futuro y uno de cada cuatro participantes afirmó tener interés en incorporar su drag como una nueva identidad en su vida cotidiana.

Pretender eliminar el machismo sin luchar contra las identidades binarias de hombre y de mujer, contra los géneros binarios, resulta ilógico y paradójico y, sin embargo, muchas posturas que se sitúan desde las pedagogías feministas (en este artículo las hemos denominado pedagogías feministas conservadoras) así lo hacen. Es frecuente encontrarse en el ámbito educativo a profesorado que trabaja la lucha contra el machismo en su clase tratando de cuestionar los estereotipos de género, sin cuestionarse la existencia de los hombres y las mujeres, como si el género fuera algo esencial más allá de los estereotipos. Sin embargo lo que los talleres Drag vienen a constatar es que el género son ese conjunto de estereotipos que marcan lo que tiene que ser una mujer y lo que tiene que ser un hombre. Los géneros son un conjunto de estereotipos y roles binarios y excluyentes que establecen y crean una diferenciación artificial entre dos tipos de personas que anteriormente no existían, los hombres y las mujeres.

El propio lenguaje es impreciso en este sentido ya que si hablamos de estereotipos de género estamos dando por sentado que el género es algo más que estos estereotipos, como si el género fuera algo natural y los estereotipos algo cultural. A veces se emplea popularmente el término de roles de género que llevaría al mismo malentendido. Así, es importante señalar que más allá de los roles o los estereotipos, el género no existe. No es que el género tenga una cara buena y otra mala y violenta para las personas. Los géneros son puro estereotipo y pura violencia. Se espera que los hombres sean violentos, impulsivos, competitivos, fuertes, en una palabra, se espera que los hombres sean hombres y de las mujeres se espera que sean frágiles, sensibles, delicadas, respetuosas, reservadas, es decir, se espera de las mujeres que sean mujeres. Además de ambos géneros se espera que sean heterosexuales.

En base a estos argumentos y los resultados expuestos en este artículo, resulta lógico suponer que los talleres de género extremo pueden constituirse como una aportación fundamental del activismo LGBT al ámbito educativo que debilite los roles de género, su inmutabilidad y esencialismo contribuyendo de esta manera a la educación feminista libre de violencias machistas.

Los talleres de género extremo permiten a sus participantes encarnar otras identidades sexo-genéricas lo que les facilita cuestionar el binarismo de género, su esencialidad e inmutabilidad y todos los aspectos asociados al mismo (la orientación sexual, la identidad sexual, las prácticas sexuales, los roles de género, etc). Por todas estas cuestiones se recomienda su empleo entre el profesorado que tenga formación en pedagogías queer y feministas y quiera prevenir el sexismo y las LGBTfóbias en sus clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa, G. (2004). Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En C. Romero y S. García Dauder (Coords.): *Otras inapropiables. Feminismos desde la frontera* (pp. 71-80). Madrid: Traficantes de sueños.
- Ares, L. (2017). *La sexualidad no normativa palestina en el cine. Discursos hegemónicos y discursos de resistencia*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid, España.
- Ayuntamiento de Valencia. (2005). *Análisis de las campañas publicitarias de prevención de la violencia contra la mujer en España*. Valencia: Consejería de Bienestar Social y Educación Sección Mujer.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York: Routledge.
- De Lauretis, T. (1994). *The Practice of Love. Lesbian Sexuality and Perverse Desire*. Bloomington y Indianapolis: Indiana U.P.
- Despentes, V. (2008). *Teoría King Kong*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad Femenina*. Madrid: Egales.
- Halberstam, J. (2017). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales.
- Haraway, Donna (1991). *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. Nueva York: Routledge.
- Marchante, A. (2015). *Trans-Buch. Luchas fronterizas de género entre el arte y la política*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Moreno, Y. (2014). Imágenes deseantes. Sobre la producción del deseo en el imaginario feminista. *Dossiers Feministes*, 18 (1), 277-291.
- Moreno, Y. (2016). *Reformulando la noción de sujeto en el feminismo. De las propuestas teóricas a las prácticas artísticas*. Tesis doctoral, Universidad de Complutense de Madrid, Madrid.
- Penna M., y Moreno, Y. (2019). Llámame Rey Bollero. Los talleres Drag King desde las voces del activismo lesbiano y queer español. *Revista de Investigaciones Feministas*, 1(1), 57-72.
- Penna, M. (2018). Si no puedo bailar no es mi revolución. Pedagogías Feministas para Educación Secundaria. En Sevilla: Egorius
- Preciado, P. B. (2004). Género y performance. 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans. *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, 54 (1), 20-27.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe.
- Preciado, P. B. (2019). *Una habitación en Urano*. Madrid: Anagrama.
- Sánchez, M., Penna, M. y De la Rosa, B (2015). *Somos como somos: Doce inclusiones, 12 transformaciones*. Madrid: Federación de Enseñanzas de Comisiones Obreras.
- Sánchez, M., Penna, M. y De la Rosa, B (2016). *Somos como somos. Desconstruyendo y transformando la educación*. Madrid: Catarata.

Sánchez, A., y Percara, C. (2017). Aportes para pensar la intervención en situaciones de violencia de género a partir de una experiencia de prácticas. *Voces emergentes*, 1(1), 10-15. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10915/63750>> [consultado el 1 de mayo de 2018]

Sandoval, C. (2004). Nuevas ciencias, feminismos ciborg y metodología de los oprimidos. En Carmen Romero y Silvia García Dauder (Coords.): *Otras inapropiables. Feminismos desde la frontera* (pp. 81-106). Madrid: Traficantes de sueños.

Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

Winterson, J. (2012). *¿Por qué ser feliz cuando puedes ser normal?* Barcelona: Randon House.

Wittig, M y Zeig, S. (1981). *Borrador de un diccionario para las amantes*. Barcelona: Lumen.

Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA SEXUAL SUFRIDA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS

Yolanda Rodríguez Castro
Universidad de Vigo
Rosana Martínez Román
Universidad de Vigo
Patricia Alonso Ruido
Universidad de Vigo

PALABRAS CLAVE

Agresión sexual; mujer; educación sexual.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación de tipo cualitativa consiste en identificar y analizar las experiencias de Agresión Sexual vivenciadas por las estudiantes universitarias, así como conocer sus sentimientos y reacciones. Han participado en este estudio un total de 134 estudiantes universitarias de la Universidad de Vigo con un rango de edad entre los 19 y 40 años. Del total de alumnas entrevistadas se identificaron que 5 jóvenes han sido víctimas de una agresión sexual y 3 han sufrido una tentativa de agresión sexual. Las participantes, a través de sus relatos establecen por unanimidad que el agresor fue un hombre, pero con un vínculo variable, desde la pareja, a un familiar hasta desconocidos. Las víctimas argumentan que este tipo de conductas las han sufrido tanto en el espacio público como en el privado, y tanto de día como de noche. En cuanto a las reacciones que han mostrado las víctimas ante un episodio de agresión sexual destacan con mayor tendencia a la huida y al bloqueo. En relación a los sentimientos que han experimentado, en su gran mayoría relatan haber sentido miedo, humillación, incomodidad, asco e incluso señalan sentirse culpables de la situación vivida. A modo de conclusión, consideramos de vital importancia sensibilizar, concienciar y prevenir todo tipo de violencia sexual desde la infancia por medio de una educación sexual basada en un modelo integrador.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

En pleno siglo XXI la violencia sexual se ha convertido en uno de los fenómenos más crueles y devastadores no solo en los países en vías de desarrollo sino también en las sociedades occidentales, impactando fuertemente en la vida de las mujeres tanto de forma transversal como longitudinal y en la sociedad, en su conjunto (Lameiras, Carrera & Rodríguez, 2010).

La Organización Mundial de la Salud (WHO, 2013) reconoce la violencia sexual como una de las múltiples formas en las que las mujeres pueden ser violentadas, a través de diferentes formas como la violencia física, emocional e incluso aquella asociada a los matrimonios precoces y/o forzosos, al tráfico de mujeres o la mutilación genital. De este modo, se entiende por violencia sexual todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios, insinuaciones sexuales no deseados, las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo (OMS, 2005). De esta forma, la violencia sexual abarca actos como la coacción, la agresión sexual, la mutilación femenina,

el acoso sexual, el matrimonio forzado, la prostitución forzada y todos aquellos actos que afecten a la integridad sexual de la mujer tanto en el ámbito doméstico como laboral (Lameiras et al., 2010). Además, conlleva unas fuertes consecuencias para las mujeres a nivel físico, emocional/psicológico, económico y/o sexual, repercutiendo a su vez en el contexto afectivo-relacional, como fuera de éste (Lameiras, Carrera, & Rodríguez, 2013). La violencia sexual es un fenómeno presente en nuestra sociedad, debido principalmente a la ideología patriarcal que permite la supervivencia de los mitos que envuelven esta problemática social (Igareda & Bodelón, 2014), los cuales se encargan de aprobar y justificar, en algunos casos este tipo de violencia (Cruz, 2014). Estos mitos están basados en los estereotipos de género, encargados de justificar la violencia sexual que sufren aquellas mujeres que transgreden las normas de género socialmente establecidas, permitiendo de esta forma que sufran mayor riesgo de ser víctimas de violencia sexual (Rodríguez, Lameiras, Carrera, & Magalhaes, 2012). Igareda y Bodelón (2014) señalan que, aquellas mujeres que viven su vida sexual de forma libre, se convierten en objeto de críticas y también, en las principales víctimas de violencia sexual.

AGRESIÓN SEXUAL: CONCEPTUALIZACIÓN

Para abordar el fenómeno de la agresión sexual es necesario establecer su delimitación conceptual en base a la jurisprudencia española que según Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del **Código Penal** en el artículo 178 define la agresión sexual cuando una persona atenta contra la libertad sexual de otra persona, utilizando violencia o intimidación, y cuando la agresión sexual consista en tener acceso carnal por vía vaginal, anal o bucal, o introducción de miembros corporales u objetos por alguna de las dos primeras vías y el responsable será castigado como reo de violación. La agresión sexual abarca un abanico de comportamientos que van desde tocamientos, conductas de sometimiento en la cual se obliga a una persona a que se desnude, actitudes indecentes hasta penetraciones sin consentimiento, entre otros. En definitiva, aquellos actos que vulneran la libertad de la persona (Rodríguez, Lameiras, Carrera, Alonso & Alonso, 2014) y que denigra, humilla y ofende a las mujeres y a las minorías sexuales, creando desigualdades de oportunidades entre mujeres y hombres.

La agresión sexual contra la mujer se considera uno de los delitos encubiertos que se produce con mayor frecuencia en el mundo (Echeburúa, De Corral & Amor, 2002). Los datos registrados oficialmente con los que contamos actualmente no reflejan la verdadera magnitud del problema ya que la mayor parte de los casos de agresiones sexuales no son, social, ni institucionalmente visibles, quedando una gran parte invisibilizados al no ser denunciados (Lameiras et al., 2013).

PREVALENCIA INTERNACIONAL Y NACIONAL

Establecida la delimitación conceptual de la agresión sexual, seguidamente presentamos un recorrido por los datos, con una especial atención a la situación en España.

A nivel internacional, la OMS (2013) estima que el 35% de las mujeres de todo el mundo han sufrido violencia sexual por parte de un compañero sentimental o por parte de otra persona en algún momento de su vida. El estudio internacional llevado a cabo en Nueva York por Kears (2018) evidencia que 1 de cada 4 mujeres (27%) y 1 de cada 14 hombres (7%) sobrevivieron a una agresión sexual a lo largo de su vida. Los resultados de este estudio también manifiestan que el 85% de las mujeres y el 44% de los hombres sufrieron agresiones sexuales por parte de hombres conocidos (familiares, amigos y parejas).

A nivel europeo, cabe destacar el estudio conducido por la Agencia Europea de los derechos fundamentales (FRA, 2014) el cual presenta los resultados de la primera encuesta europea sobre violencia de género contra las mujeres que se basa en entrevistas realizadas a 42.000 mujeres en los 28 Estados miembros de la Unión Europea, sobre experiencias en relación con la violencia física, sexual y psicológica. En relación a la violencia sexual, sus

datos evidencian que 1 de cada 20 mujeres europeas (5%) ha sido violada alguna vez desde que tenían 15 años, el 4% de las mujeres españolas afirma haber sufrido violencia sexual por parte de su pareja (actual o pasada) frente al 7% de la UE. A su vez, calculan que 3.7 millones de mujeres en la Unión Europea experimentaron violencia sexual durante los 12 meses previos a la encuesta.

En un informe más reciente de la Fundación Jean Jaurés (2018), en el cual han participado 6.025 mujeres de Italia, Francia, Alemania, Reino Unido, EEUU y España, evidencia que el 48% de mujeres europeas y el 45% americanas han sufrido algún tipo de violencia sexual como rozamientos, tocamientos sexuales no deseados o una agresión sexual a lo largo de su vida. Siendo en todos los casos, las menores de 25 años el grupo más vulnerable. Si analizamos los datos por países y en relación a la agresión sexual, el 10% de las mujeres alemanas, el 18% de las mujeres inglesas, seguidas del 20% de las americanas afirman haber sufrido, a lo largo de su vida, penetración sexual con violencia. Son Francia y España, los países que presentan las cifras más bajas, no obstante, un 5% de las francesas y un 7% de las españolas manifestaron que fueron víctimas de una agresión sexual.

En el contexto español, el estudio de Cruz (2014) revela que el 45.5% de las mujeres sufrieron una agresión sexual con penetración y el 15.6% una agresión sexual sin penetración. Siendo las conductas de mayor prevalencia los tocamientos y la penetración vaginal. El grupo de edad más vulnerable es el de 18 a 30 años (59.7%), seguido por el de 31 a 40 años (28.6%). Los resultados también muestran que el agresor en un 31.2% era un desconocido, y en un 68.9% una persona conocida (un amigo 18.2%, un conocido de horas 19.5%, un compañero de trabajo 10.4%, un miembro de la familia de la víctima 5.2%, la pareja 10.4%, un vecino 5.2%). Además, el 88.3% de las mujeres señalan que fueron víctimas de un solo agresor, el 6.5% tuvo 2 agresores y el 5.2% tuvo tres o más agresores.

En esta misma línea, la macroencuesta elaborada por la Delegación de Gobierno para la Violencia de Género (2015) evidencia que el 7.2% de las mujeres (1.7 millones de mujeres residentes en el país) han sufrido una agresión sexual alguna vez en su vida. Asimismo, los resultados manifiestan que el 6.6% de las mujeres que han tenido pareja han mantenido relaciones forzadas por su compañero sentimental y el 94% de las mujeres que han sufrido agresiones sexuales por alguna pareja, las sufrieron más de una vez.

El Ministerio de Interior según los datos del año 2018 informa que, las denuncias contra la libertad sexual ascienden a 13.811 casos, registrándose 11.692 casos en 2017, es decir, ascienden un 18.8%. De los cuales 1.702 fueron agresiones sexuales con penetración; aproximadamente 1.900 fueron agresiones sin penetración; más de un millar fueron abusos con penetración; y más de 6.000 fueron abusos sin penetración. Lo que supone que en España se denuncia una violación cada seis horas. De esta forma, en 2018 el porcentaje de agresiones sexuales con penetración suponen un incremento importante desde 2016, en un 12.26%.

Asimismo, un punto de inflexión en relación a la visibilización y denuncia de las agresiones sexuales múltiples en nuestro país, es debido al caso de “la Manada”, una violación múltiple perpetrada por un grupo de cinco hombres a una joven en las fiestas de San Fermín, en el año 2016. Según las recientes cifras que presenta el Observatorio de la violencia Sexual (Geo Violencia Sexual, 2019), más de la mitad de las agresiones sexuales múltiples denunciadas en 2018 fueron perpetradas por grupos de dos o tres hombres con el 54.4%, de los cuales el 24.4% de los agresores eran menores de edad. Y en relación a las víctimas, fueron registradas 130 mujeres, de las cuales el 38.5% eran menores de edad. Además desde 2016 se han cometido en España 125 agresiones sexuales múltiples, de las cuales el 62.4% de las agresiones sexuales fueron perpetradas por grupos de hombres desconocidos para la víctima o que habían conocido ese mismo día. Asimismo, los datos reportan que el 12.8% de las agresiones múltiples desde 2016 fueron pornificadas por los agresores, es decir los agresores grabaron o fotografiaron la situación. Y en lo que va de año 2019, hasta el 8 de julio, se han registrado 34 agresiones sexuales. A pesar de que empiezan a visibilizarse y denunciarse cada vez más agresiones sexuales contra mujeres, en nuestra

sociedad han proliferado diversos debates sobre las sentencias judiciales sobre los casos de agresiones sexuales, el tratamiento de estas violencias en los medios de comunicación y, en general, una mayor sensibilidad en sociedad, especialmente liderada y promovida desde el movimiento feminista. No obstante, aún se tiende a justificar al agresor sexual, así lo pone en evidencia el informe publicado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2018), en el que se analiza la percepción social de la violencia sexual en España, señala que un 38.4% de los hombres y un 30% de las mujeres siguen justificando al agresor sexual alegando motivos de enfermedad mental.

OBJETIVOS

Los objetivos generales de este estudio son:

- Identificar y analizar en profundidad las experiencias de Agresión Sexual vivenciadas por las estudiantes universitarias.
- Conocer cómo se han sentido y reaccionado las víctimas de agresión sexual después de la agresión sexual.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

En este estudio de tipo cualitativo han participado un total de 134 alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de Ourense de la Universidad de Vigo, con una media de edad de 22.73 (DT = 4.01) y con un rango de edad que va entre los 19 y los 40 años.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se ha llevado a cabo una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas en las cuales se les pidió a las participantes que relaten si habían sufrido alguna situación de Agresión Sexual, quien era el agresor y la localización de donde se había producido la agresión sexual. También se les preguntó cómo habían reaccionado ante la Agresión sexual y cómo se habían sentido después de experimentar esa situación.

PROCEDIMIENTO

Para contactar con las mujeres participantes se procedió a ir por las clases de la Facultad de Educación, solicitando su colaboración. A las alumnas que aceptaron participar, se les explicó con mayor profundidad la finalidad de la investigación y posteriormente se les garantizó, en todo momento, la confidencialidad y el anonimato, además se les reiteró el carácter voluntario de su participación. Las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la Universidad y duraron sobre 35 minutos.

ANÁLISIS DE DATOS

Para proceder al análisis del contenido de las entrevistas se ha utilizado el programa informático ATLAS.Ti v.7, el cual permite el trabajo y la gestión de grandes cuerpos de datos, incrementando la transparencia, la coherencia y el rigor científico en el proceso de análisis (Weitzman, 2000). Además, el uso de este programa (software) ha permitido el trabajo simultáneo de las investigadoras que, a través de la triangulación se ha gestionado el tratamiento de la información, así como una exhaustiva codificación y categorización. En este proceso de codificación se han seguido las siguientes reglas (Magalhães, Moráis y Rodríguez, 2011): i) Exhaustividad (Bardin, 1986); ii) Integridad; iii) Exclusividad; iv) Semi-inducción; v) Pertinencia de la categoría; y, vi) Objetividad. Para salvaguardar la identidad de las participantes se les asignó un código numérico y además, de su edad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio nos han permitido identificar que, de las 134 estudiantes entrevistadas, 8 alumnas fueron víctimas de agresiones sexuales en diferentes contextos y momentos de su vida. Así, 5 agresiones sexuales fueron consumadas y 3 fueron tentativas, es decir se ha perpetuado la conducta de intimidación, pero el agresor no ha llegado a consumir la agresión sexual.

En cuanto a las agresiones sexuales consumadas, las víctimas empezaron a relatar cómo se produjo la situación, desde encerrarlas en el baño hasta perseguirlas en la calle y tirarlas al suelo para perpetrar la violación.

Me encerró en el baño con él, me agarró, me tocó y no me dejaba salir. (A_66_20)

Me forzó a tener sexo con él (A_54_22)

Nos persiguieron y nos tiraron al suelo, recuerdo que tenía a varios encima y me quitaron la parte de arriba del disfraz para tocarme las tetas, también recuerdo que me agarraron el pubis muy fuerte. (A_80_30)

En cuanto a los relatos sobre las tentativas de Agresión Sexual, las víctimas señalan que el agresor intentó perpetuar la agresión sexual pero que finalmente no logró consumarla y que lograron escapar.

Yo me encontraba mal y quiso aprovecharse de mi estado de inconsciencia y vulnerabilidad. (A_1_21)

Se acercaron a nosotras y nos cogieron en brazos e intentaron forzarnos a mantener relaciones sexuales, pero logramos soltarnos y escapar. (A_12_19)

Intentó forzarme a mantener relaciones. (A_21_21)

En esta dirección, el estudio de Mellins et al. (2017) identifica porcentajes similares entre las víctimas de agresiones sexuales consumadas y de tentativa, un 13.6% y un 11.2%, respectivamente. Lo que pone de manifiesto que más de un 20% de las mujeres, se encuentran en situación de vulnerabilidad y peligro.

Este tipo de conductas de agresión sexual, según los propios relatos de las víctimas, las sufrieron tanto por hombres desconocidos como por conocidos. Señalando en este último caso, a su pareja y a un familiar.

Por parte de un desconocido (A_21_21)

Mi pareja (A_54_22)

Por parte de un familiar (A_20_22)

Estos resultados se pueden ver reflejados en diversos estudios, en los cuales sitúan una horquilla entre el 51% y el 75.5 % de los casos el agresor es alguien conocido por la víctima (Anacona, 2017; Black et al., 2011; Krahé et al., 2015). En esta línea, el estudio de Lovell et al. (2019) señala que, el 10.5% de las mujeres han sido víctimas de agresión sexual por parte de una pareja, el 53.5% de las agresiones sexuales fueron perpetuadas por extraños, y el 26.1% por parte de conocidos para las víctimas. El estudio español de Cuenca y Graña (2018) revela que el 49% de las mujeres denunciaron una agresión sexual perpetrada por su pareja. También es interesante señalar que algunas de las víctimas de agresiones sexuales en las relaciones de pareja identifican estas conductas como "incorrectas", pero no llegan a reconocerlas como violación (Lynch, Jewell, Golding, & Kembel, 2017). Según Jaffe, Steel, DiLillo, Messman-Moore y Gratz (2017), esto en parte se debe a que las víctimas no quieren identificar su experiencia como agresión sexual, y prefieren describirla como una situación en la que han cedido a tener sexo con su pareja, evitando de esta forma reconocer que han sido víctimas de una agresión sexual por parte de su pareja.

En este estudio, las tres víctimas que evidencian haber sufrido una agresión sexual múltiple, es decir perpetrada por un grupo de hombres, señalan que los grupos estaban constituidos por chicos desconocidos entre los 20 y 30 años de edad.

Un grupo de chicos (A_80_30)

Por parte de dos chicos desconocidos aparentemente de entre 20 y 30 años. (A_12_19)

En esta misma línea el informe de Geo violencia sexual (2019) revela que de los 125 casos analizados desde 2016 hasta la actualidad, el 62.4% de las agresiones sexuales fueron perpetradas por grupos de hombres desconocidos por las víctimas. Parece que las agresiones sexuales múltiples cada vez se visibilizan más en los mass media. Pero sería interesante analizar en próximos estudios, si se produce el efecto de imitación o “copycap”, debido a la gran difusión y seguimiento que los medios de comunicación les han dado a casos de agresión sexual múltiple, como el caso de “la manada”. Consideramos necesario difundir este tipo de noticias para darles visibilización en la sociedad, pero con un tratamiento adecuado y huyendo del sensacionalismo.

Nuestros resultados también nos permiten identificar tanto la localización como el momento del día en el que se produjo la agresión. En cuanto a la localización de la agresión sexual, una de las entrevistadas sitúa su experiencia en el espacio privado, y las 7 víctimas restantes señalan el espacio público como la discoteca, la calle e incluso, unas galerías comerciales.

Recuerdo perfectamente el lugar en el que esto sucedió, son unas galerías comerciales, llenas de tiendas y de bares (A_80_30)

Íbamos solas andando por la calle camino a casa (A_12_19)

En el baño de una discoteca (A_66_20)

Diversos estudios señalan la calle como uno de los escenarios en el que las mujeres sufren este tipo de episodios, seguido de otros espacios públicos de entretenimiento como bares, fiestas y discotecas (Fundación Jean Jaurés, 2018; Kavanaugh 2014; Testa & Cleveland, 2016). Asimismo, el informe de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género sobre la percepción social de la violencia sexual (2018) evidencia que, los entornos sociales como las fiestas y festivales suelen ser las ubicaciones más reportadas por el 71.9% de las víctimas de violencia sexual, seguido de otros espacios públicos como la calle y el parque con el 44.3%. Y en relación al ámbito privado un 31.2% de las víctimas mencionan el hogar, y en menor medida con un 5.1% la escuela y el ámbito universitario.

En relación al momento del día en el que se perpetró la agresión sexual, las víctimas de este estudio relatan haber experimentado los episodios tanto de día como de noche.

La tarde de la fiesta del carnaval (A_80_30)

De noche (A_1_21)

En este mismo sentido, el informe Geo violencia sexual (2019) señala también porcentajes similares en relación al momento del día en el que llevó a cabo la agresión sexual, ya que el 32% de las víctimas relataron que han sufrido una agresión sexual de día y el 28.6% de noche. Cabe destacar que, aquellas agresiones sexuales perpetuadas de noche, pierden cierto grado de gravedad como delito sexual debido a la hipersexualización tan arraigada a estos entornos y que está socialmente normalizado que este tipo de episodios sucedan en un ambiente cultural nocturno (Kavanaugh, 2014)

Otro de los hallazgos de este estudio fue la identificación de las reacciones y los sentimientos de las víctimas durante y después de la vivencia del episodio de agresión sexual. En cuanto a las reacciones, la mayoría de las víctimas relatan que han preferido huir y no enfrentarse al agresor.

Finalmente logre escapar (A_66_20)

Me fui en cuanto pude (A_54_22)

Tras la desesperación hice que cedía y cuando bajó un poco la guardia y se apartó de la puerta conseguí escapar y un chico me ayudó. Hice esto ya que al gritar e intentar salir se ponía más agresivo (A_66_20)

En cambio, una de las participantes que ha sufrido una agresión sexual múltiple, alega que no ha podido reaccionar debido al número de agresores, lo que le llevó a quedarse bloqueada ante la situación.

Recuerdo la presión de ese momento en todo mi cuerpo, el peso de los chicos me impedía moverme e incluso me costaba respirar. Cuando terminaron se fueron corriendo (A_80_30)

Este tipo de reacciones como la huida, el bloqueo y el intento de convencer al agresor son las reacciones que más relatan las víctimas de agresión sexual, en concordancia con los resultados del estudio de Cruz (2014).

En referencia a los sentimientos que han experimentado las víctimas tras sufrir una agresión sexual o un intento de agresión, en su gran mayoría relatan haber sentido, principalmente, culpabilidad. De forma que, el sentimiento de culparse así mismas de la situación, seguido de la humillación, de la incomodidad y del miedo son los sentimientos más comunes experimentados por las víctimas de agresión sexual. Estos resultados que también se reflejan en otros estudios (Cleere & Lynn, 2013; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2018; Hershcovis & Barling, 2010).

Me sentí culpable y sucia (A_21_21)

Sentí miedo por si la situación iba a más (A_12_19)

Me he sentido humillada, utilizada y agredida (A_83_30)

Me hicieron sentir muy incómoda (A_66_20)

Finalmente, queremos destacar la gran dificultad que ha supuesto para las participantes del presente estudio identificarse como víctima de una agresión sexual. Esto se debe principalmente, tal y como señala Fisher, Daigle y Cullen (2010), a la vergüenza que experimentan las mujeres al reconocerse como víctimas de este delito, unido al pavor que sienten cuando tienen que señalar y denunciar al agresor, sobre todo cuando es una persona conocida. A pesar de la tendencia social de empezar a denunciar las agresiones sexuales, aún existen muchas "*víctimas de violación oculta*" -término que fue acuñado por Koss (1985)- mujeres que han experimentado una violación y no la denuncian o mujeres que no se aceptan así mismas como víctima de una agresión sexual.

CONCLUSIONES

Las agresiones sexuales están presentes en la vida de las mujeres, especialmente en las más jóvenes. Una de las herramientas indispensables para promover actitudes igualitarias y simétricas entre las personas y erradicar las múltiples violencias de género y por ende, sexuales contra las mujeres, es la prevención a través de la educación sexual basada en un modelo integral que tenga como finalidad ayudar a conseguir el bienestar personal y la calidad de vida desde la identidad y la biografía sexual, favoreciendo la aceptación egosintónica de la propia identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades que permitan vivir las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad y libre de violencias (Lameiras et al., 2013). A pesar de que actualmente ya disponemos de un marco jurídico que ampara la educación sexual integral en todos los niveles del sistema educativo en España (Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción Voluntaria del Embarazo; Pacto de Estado contra la Violencia de Género, 2018), la educación sexual sigue siendo la "asignatura pendiente" en nuestro sistema educativo (Lameiras, Carrera & Rodríguez, 2016).

Asimismo, es muy importante contra restar los conocimientos de sexualidad que adquieren los y las jóvenes a través de la pornografía hegemónica, en la cual las mujeres son deshumanizadas y objetivadas por los hombres, bajo jerarquías de supremacía masculina alimentadas por un "sistema de prestigio" (Amorós, 2008). Diversos estudios actuales evidencia como este tipo de educación sexual basada en la pornografía es un factor de riesgo que perpetua y justifica la violencia sexual (Foubert & Bridges, 2017; Ybarra et al., 2011). Retratando a las mujeres como meros objetos sexuales que disfrutan de la humillación, degradación y tratamiento agresivo de los hombres (Russell, 2013). Transmitiendo de esta forma mensajes contradictorios y altamente peligrosos sobre la sexualidad y las formas de relacionarnos.

Por lo tanto, consideramos que la mejor "vacuna social" contra las múltiples violencias es una educación sexual, integral, equitativa e inclusiva que permita a las personas vivenciarse, expresarse y manifestarse como sujetos sexuados con biografías propias, que aporte

conocimientos sobre los diferentes aspectos de la sexualidad, que entrene a las personas en habilidades sociales, que fomente actitudes erotofílicas y tolerantes, y promueva una ética de las relaciones interpersonales igualitarias, erradicando todo tipo de violencias de género y sexuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA). (2014). *Violencia de género contra las mujeres: una encuesta a escala de la UE*. Viena: FRA. Recuperado de https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glanceoct14_es.pdf
- Amorós, C. (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Anaconda, C. R. (2017). Diferencias por sexo y variables asociadas con las agresiones sexuales en el noviazgo en universitarios colombianos. *Psychología: Avances de la Disciplina*, 11(1), 25. Doi: 10.21500/19002386.3099
- Black, M. C., Basile, K. C., Breiding, M. J., Smith, S. G., Walters, M. L., Merrick, M. T., & Stevens, M. R. (2011). *National intimate partner and sexual violence survey: 2010 summary report*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention. Recuperado de http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/nisvs_executive_summary-a.pdf
- Cleere, C., & Lynn, S. J. (2013). Acknowledged versus unacknowledged sexual assault among college women. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 2593-2611. Doi: 10.1177/0886260513479033
- Cruz, F. (2014). Estudio descriptivo de una muestra de víctimas de agresión sexual. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 14(1), 25-49.
- Cuenca, M. L., & Graña, J. L. (2018). Agreement on reporting acts of aggression in couples in a community sample. *Psicothema*, 30(2), 189-194.
- Echeburúa, E., de Corral, P., & Amor, P. J. (2002). Tratamiento psicológico de las víctimas de agresiones sexuales. En S. Redondo (Eds.), *Delincuencia sexual y sociedad* (pp. 329-360). Barcelona: Ariel.
- Fisher, B. S., Daigle, L. E., & Cullen, F. T. (2010). *Unsafe in the ivory tower: The sexual victimization of college women*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fondation Jean-Jaurès. (2018). *Les femmes face aux violences sexuelles et le harcèlement dans la rue Enquête en Europe et aux Etats-Unis*. Paris: Fondation Jean-Jaurès. Recuperado de https://jean-jaures.org/sites/default/files/redac/commun/productions/2018/enquete_harcelement.pdf
- Foubert, J. D., & Bridges, A. J. (2017). Predicting bystander efficacy and willingness to intervene in college men and women: The role of exposure to varying levels of violence in pornography. *Violence against women*, 23(6), 692-706. Doi: 10.1177/1077801216648793
- Hershcovis, M. S., & Barling, J. (2010). Comparing victim attributions and outcomes for workplace aggression and sexual harassment. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 874-888. Doi: 10.1037/a0020070
- Igareda, N., & Bodelón, E. (2014). Las violencias sexuales en las universidades: cuando lo que no se denuncia no existe. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, (12), 1-27.
- Jaffe, A. E., Steel, A. L., DiLillo, D., Messman-Moore, T. L., & Gratz, K. L. (2017). Characterizing sexual violence in intimate relationships: An examination of blame attributions and rape acknowledgement. *Journal of Interpersonal Violence*, 1, 1-22. Doi: 10.1177/0886260517726972
- Kavanaugh, P. R. (2014). Pathways on the sexual violence continuum: A lifestyles theory of victimization in urban nightlife. *Journal of Crime and Justice*, 38(4), 454-472. Doi: 10.1080/0735648X.2014.904244
- Kearl, H. (2018). *The facts behind the #Me too movement: A National Study on Sexual Harassment and Assault*. Stop Street Harassment. Virginia: Stop Street Harassment.

Recuperado de <http://www.stopstreetharassment.org/wp-content/uploads/2018/01/Full-Report-2018-National-Study-on-Sexual-Harassment-and-Assault.pdf>

Koss, M. P. (1985). The Hidden Rape Victim: Personality, Attitudinal, and Situational Characteristics, *Psychology of Women Quarterly*, 9(2), 193-212.

Krahé, B., Berger, A., Vanwesenbeeck, I., Bianchi, G., Chliaoutakis, J., Fernández-Fuertes, A., & Zygadizo, A. (2015). Prevalence and correlates of young people's sexual aggression perpetration and victimisation in 10 European countries: A multi-level analysis. *Culture, Health & Sexuality*, 17, 682-699. Doi: 10.1080/13691058.2014.989265

Lameiras M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2016). Caso Abierto: la Educación Sexual en España una Asignatura Pendiente. En Gavidia, V (Eds.), *Los Ocho Ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela*, (pp. 197-210). Valencia: Tirant lo Blanch.

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2010). La violencia sexual contra las mujeres: Abordaje Psicosocial. En Lameiras, M., y Iglesias, I (Eds.), *Violencia de género: la violencia sexual a debate* (pp. 127-158). Valencia: Tirant lo Blanc.

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo, Pontevedra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *B.O.E. nº 281*, de 24 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción Voluntaria del Embarazo. *B.O.E. nº 55*, del 4 de marzo de 2010.

Lovell, R. E., Collins, C. C., McGuire, M. J., Overman, L. T., Luminais, M. N., & Flannery, D. J. (2019). Understanding intimate partner sexual assaults: Findings from sexual assault kits. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28(1), 8-24. Doi: 10.1080/10926771.2018.1494234

Lynch, K. R., Jewell, J. A., Golding, J. M., & Kember, H. B. (2017). Associations between sexual behavior norm beliefs in relationships and intimate partner rape judgements. *Violence Against Women*, 23, 426-451. Doi: 10.1177/1077801216642871

Magalhães, M. J., Morais, C., & Rodríguez, Y. (2011). Organização e funcionamento duma casa de abrigo de solidariedade social. *Psicología y Sociedad*, 23(3), 598-607.

Mellins, C., Walsh, K., Sarvet, A., Wall, M., Gilbert, L., Santelli, J., Thompson, M., Wilson, P., Khan, S., Benson, S., Bah, K., Kaufman, K., Reardon, L., & Hirsch, J. (2017). Sexual assault incidents among college undergraduates: Prevalence and factors associated with risk. *PLoS one*, 12(11), 1-23. Doi: 10.1371/journal.pone.0186471

Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2015*. Madrid: Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad.

Recuperado de http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2018). *Informe de la Percepción social de la violencia sexual*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social.

Recuperado de http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_25_Violencia_Sexual.pdf

Ministerio del interior. (2018). *Balance de Criminalidad. Cuarto Trimestre del 2018*.

Recuperado de <http://www.interior.gob.es/documents/10180/8736571/informe+balance+2018+4%C2%BA%20trimestre.pdf/fb51653e-77f5-44da-9d23-535dbf4b2edd>

Observatorio de la violencia Sexual. Geo Violencia Sexual. (2019). *Agresiones sexuales múltiples en España 2016-2019*. Recuperado de <https://geoviolenciasexual.com/>

Organización Mundial de la Salud. (2005). *Estudio multipaís de la OMS sobre la salud de la mujer y la violencia doméstica*. Suiza: OMS. Recuperado de <https://goo.gl/eEqbVJ>

- Organización Mundial de la Salud. (2013). [Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85243/WHO_RHR_HRP_13.06_spa.pdf;jsessionid=33B34908E2635984854288BD5F1166BD?sequence=1). Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85243/WHO_RHR_HRP_13.06_spa.pdf;jsessionid=33B34908E2635984854288BD5F1166BD?sequence=1
- Pacto de Estado contra la Violencia de Género. (2018). *Documento Refundido de Medidas del Pacto de Estado en Materia de Violencia de Género. Congreso+Senado*. Recuperado de http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/pactoEstado/docs/Documento_Refundido_PEVG_2.pdf
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., Alonso, P., & Alonso, A. (2014). Programas de prevención de abusos sexuales a menores: el papel de la educación sexual. En Lameiras, M. y Orts, E. (Eds.), *Delitos sexuales contra menores: abordaje psicológico, jurídico y policial* (pp. 71-86). Valencia: Tirant lo Blanc.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Magalhaes, M. J. (2012). Estereotipos de género y la imagen de la mujer en los Mass Media. En I. C. Iglesias y M. Lameiras (Eds.), *Comunicación y justicia en violencia de género*, (pp. 37-69). Valencia: Tirant lo Blanch
- Russell, D. (2013). Pornography and rape: a causal model. In V.V.A.A. (Eds.), *Sexual assault and abuse*, (pp. 56-102). Londres: Routledge.
- Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 803-820.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Hamburger, M., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2011). X-rated material and perpetration of sexually aggressive behavior among children and adolescents: Is there a link? *Aggressive Behavior*, 37, 1-18. Doi: 10.1002/ab.20367

DISCURSOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL LESBIANISMO: LOS CUENTOS CON “ORGULLO” COMO INSTRUMENTOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Nuria Álvarez-Rodríguez
Universidad de Vigo
María Victoria Carrera-Fernández
Universidad de Vigo
Xosé Manuel Cid-Fernández
Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio acerca de los estereotipos de género y las actitudes hacia la diversidad sexual en la infancia. Su objetivo es conocer las actitudes hacia el lesbianismo de un grupo de 21 niños y niñas de 6º de Educación Infantil, escolarizados en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de una ciudad del sur de la Comunidad Autónoma Gallega, con una media de edad de cinco años y tres meses.

Las identidades que se apartan de la heteronorma son, todavía en pleno siglo XXI, percibidas como ininteligibles (Butler, 1990,1993), abyectas (Kristeva,1982) o desobedientes (Carrera, 2015). Esta premisa no es ajena a la infancia que, a pesar de desconocer en gran medida la variedad de identidades que transgreden las normas de género, expresan ya extrañeza y rechazo hacia la diversidad sexual, juzgando fuertemente los comportamientos contrarios a la heteronorma (Carr, 1998). No obstante, las actitudes hacia la diversidad sexual han sido estudiadas mayoritariamente con adolescentes, jóvenes y personas adultas (Carrera, Lameiras, Rodríguez, y Vallejo, 2014), por lo que su análisis en la infancia se revela especialmente necesario y relevante.

En esta línea, investigaciones como la de Theimer, Killen, y Stangor (2001) con 50 alumnos y alumnas de Educación Infantil, observan que, a la hora de elegir compañero o compañera de juegos, los niños y niñas que se adaptan a la norma de género son mejor aceptados que aquellos que la transgreden o son percibidos como tal, comprobando también que son los niños, en comparación con las niñas, los que más rechazan a otros chicos que transgreden la norma de género. En este sentido, destaca también el trabajo etnográfico de Renold (2005) con niños y niñas de Educación Primaria en el Reino Unido, en el que se observan las consecuencias de transgredir la norma de género, especialmente en el caso de los niños; experimentando exclusión y maltrato por parte de sus compañeros/as. En el centro de Investigaciones Sociológicas de España (2011) se llevó a cabo una investigación con 1.400 jóvenes españoles de entre 15 y 29 años, poniéndose de manifiesto que más de la mitad tiene amigos homosexuales, y casi el 40% amigas lesbianas, así como un 3.5% que afirma tener amigos/as transexuales. No obstante, a pesar de estos resultados satisfactorios, el 80% señala haber presenciado o conocido situaciones de maltrato a personas Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (LGBT) e incluso entre el 0.1% y el 9.6% reconoce haber participado en ellas. Otro trabajo realizado en Chile con 258 personas LGBT indica que el 52.7% declaraba haber sido discriminada alguna vez de forma directa o indirecta. Este estudio pone también de manifiesto que entre los años 2002 y 2011 se incrementaron los casos y las denuncias por discriminación (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, , 2012). En la misma línea, otra investigación llevada también a cabo en Chile indica que un 77.8 % de las personas LGBT declara haber sido agredida en diversos contextos (Barrientos, Silva, Catalán, Gómez, y Longueira, 2010).

Tal y como afirman Marxueta y Etxeberria (2014) las y los jóvenes LGBTIQ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales y Queer) conforman una población que tiende a sufrir dificultades sociales, sentimientos negativos y problemas de ansiedad y salud mental que se deben a la homofobia y la transfobia, consecuencia de la heteronormatividad imperante. A menudo se encuentran sin ningún tipo de apoyo, son aisladas y aislados, experimentando un elevado riesgo de sufrir *bullying*, y rechazo en el ámbito social y familiar más amplio, siendo el contexto escolar uno de los ámbitos donde mayor acoso y discriminación sufren (Carrera et al., 2014; Carrera, Lameiras, Rodríguez, y Vallejo, 2013).

En esta línea, en el estudio de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (2012) sobre acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en jóvenes LGBTIQ se muestra que los/as 653 participantes habían sufrido situaciones de acoso escolar. Entre las formas de violencia sufridas, destacan los insultos (71%), los rumores (69%) o el aislamiento (37%). En relación a la violencia física, a un 36% le habían tirado cosas o había recibido golpes o empujones, un 23% de jóvenes declaraba haber sufrido amenazas, un 6% había padecido acoso o agresiones sexuales y un 5% había recibido palizas. Cabe destacar también que un 14% había sido acosada/o a través de internet o del móvil.

Asimismo, una investigación llevada a cabo con adolescentes españolas/es pone de manifiesto que los chicos manifiestan actitudes significativamente más negativas hacia la diversidad sexual que las chicas (Carrera, Rodríguez, Lameiras Vallejo, y Alonso, 2013).

En definitiva, la discriminación hacia la diversidad sexual es un problema social que afecta día a día a las personas que transgreden las normas de género, impidiendo que sus derechos humanos, sexuales y reproductivos sean respetados y ejercidos.

Por todo lo anterior, parece que los agentes de socialización son especialmente claves en la formación de la identidad de género, contribuyendo a una socialización diferencial y jerarquizada, que reproduce identidades hegemónicas jerarquizadas (hombre/mujer) e identidades no hegemónicas subordinadas (Lameiras, Carrera, y Rodríguez, 2013). En este contexto, los cuentos, al igual que el currículum escolar, no son recursos educativos asépticos, sino también potentes agentes de socialización heteronormativa (Masats y Creus, 2006), que modulan la identidad de género ya desde la infancia (Ross, 2013).

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es conocer las actitudes de niños y niñas de Educación Infantil hacia la diversidad sexual, y específicamente hacia las mujeres lesbianas.

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio cualitativo con un enfoque etnográfico, de forma que es una investigación hecha no sobre niños y niñas, sino con los propios niños y niñas, que dejan de ser objetos de la investigación para convertirse en protagonistas de la misma. Sus experiencias, creencias y opiniones son centrales en este trabajo, trascendiendo la clásica aproximación a la infancia en la cual niños y niñas son posicionados como neutrales o como espectadores/as pasivos dentro del proceso de socialización (Woodhead y Montgomery, 2003).

PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo en un aula de 6º de Educación Infantil de un centro público de Educación Infantil y Primaria de una ciudad del sur de la Comunidad Autónoma Gallega, participando un total de 21 alumnas/os, de los cuales 9 son niños y 12 niñas, con una edad media de 5 años y tres meses y un rango de entre 5 años y 5 meses y 11 meses. Pertenecientes a familias con un nivel socioeconómico medio-alto.

INTRUMENTOS

Para la recogida de datos, en una primera fase, se proyectó la representación teatral del cuento “La princesa Ana” (Guerrero, 2009), cuento infantil con protagonistas lesbianas publicado en lengua española, que hace una versión diferente del clásico cuento de los hermanos Grimm, “El príncipe rana”. Una vez que se proyectó el cuento, en la siguiente fase, la investigadora comentó con los niños y niñas la historia para comprobar si la habían comprendido. A continuación, en la tercera y última fase, la investigadora realizó una entrevista individual para ayudar a los niños/as a entender las preguntas y responder a ellas, así como para registrar individualmente cada una de sus respuestas. Esta entrevista constó de ocho preguntas: i) ¿Te gustó el cuento?; ii) ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento?, ¿por qué?; iii) ¿Y lo que menos te gustó?, ¿por qué?; iv) ¿Qué personaje del cuento te gustaría ser?, ¿por qué?; v) ¿Qué pasa cuando la Princesa Ana besa a la ranita?; vi) ¿Por qué piensas que los padres de la Princesa Ana no querían a su novia?; vii) ¿Conoces a chicas como la princesa Ana que tengan novia?; y viii) ¿Te parece bien que una chica tenga novia?, ¿por qué?

Además de usar el visionado del cuento como base para la recogida de la información, destaca también su uso como intervención orientada a la promoción de la valoración de la diversidad sexual.

ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar la información obtenida se utilizó la técnica de análisis de contenido naturalista. A lo largo del informe de resultados se presentan diferentes fragmentos ilustrativos, que serán identificados señalando el niño o niña al que pertenecen (incluyendo un nombre ficticio), así como la línea que ocupa en la transcripción de los resultados. El recuento de categorías específicas, a través de tablas de frecuencia y porcentajes, también permite profundizar en el análisis mediante el conocimiento que facilita la existencia del predominio o excepcionalidad de los datos obtenidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el visionado del cuento se le preguntó al alumnado si había comprendido la historia. Tal y como puede verse en el siguiente fragmento, efectivamente todo el grupo entendió la historia relatada:

Investigadora: *A ver... ¿entendisteis el cuento?*

Niños y niñas: *¡Sí!* (responden todos los niños y niñas)

Investigadora: *A ver ¿quién me dice que pasa en el cuento?*

Jose: *Era una princesa que se tenía que casar y eligió a una rana*

Adriana: *Porque no quería a ningún príncipe*

Nerea: *Y la rana al darle un beso... ¡se convirtió en una chica!*

Rubén: *Pero sus padres no querían*

Posteriormente, se profundizó en sus respuestas a través de la entrevista individual. En relación a la primera cuestión (“*Te gustó el cuento*”), casi todo el alumnado respondió afirmativamente. Solo un niño y una niña dijeron que “*más o menos*” (María, línea 1897). En relación a las restantes preguntas, solo haremos referencia a las respuestas relativas directa o indirectamente a la relación entre las dos princesas.

Así, en cuanto a *qué fue lo que más y lo que menos le gustó del cuento y por qué* hay mucha diversidad de respuestas (ver Tabla 1). En relación a *lo que más les gustó* un 24% destaca que “*la princesa*”, “*cuando cantaron*” (24%) o “*cuando se casaron las chicas*”, con un 14.2%. En relación al género, solo las niñas escogieron “*la princesa*” como el elemento que más le gustó del cuento (con un 41.6% de las niñas que la seleccionaron frente a ningún niño). Destacando argumentos como “*porque tenía corona*”, (Rebeca, línea 1675), “*porque es una chica*” (Tamara, línea 1725), “*porque su padre no la dejaba casarse y ella quería*”, (Lidia, línea 1750) o “*porque besó a la rana*”(Ana, línea 1875). La escena en la *que*

“se casan las chicas” fue escogida en proporciones similares por niñas y niños (16.7% y 11.1% respectivamente), con argumentaciones tales como “porque me gustan las bodas” (Olga, línea 1947), “porque me gustó mucho” (Daniela, línea 1850) y “porque se besaron” (Alejandro, línea 2072).

Con respecto a *lo que menos le gustó y por qué* (ver Tabla 1), destaca “el rey” (14.2%), “la princesa” (9.5%), la escena en la que “las princesas se casaron” (9.5%), la escena en la que “la princesa no se quiso casar con el príncipe” y “el beso” (con un 4.8% respectivamente). En relación al “rey”, el 17% de las niñas y el 11.1% de los niños señalan que fue lo que menos les gustó. Entre los motivos señalan que “porque tenía el pelo largo” (Rebeca, línea 1679), “porque era un gruñón” (Ana, línea 1879) y “porque no quería que su hija se casara con otra chica” (Iván, línea 2147). Rechazando los niños/as tanto sus rasgos estereotipados (tales como la autoridad, el rechazo a la boda de su hija con otra mujer o el carácter rudo) como transgresores (tener el pelo largo). Lo que pone de relieve que niños y niñas no reproducen sin más la norma de género, sino que también la transgreden, muchas veces cayendo en contradicciones (Carrera, 2019; Youdell, 2006). En relación a la “princesa”, son exclusivamente los niños (22.3% de ellos) los que afirman que fue lo que menos le gustó del cuento, fundamentalmente “porque se casó con una chica” (Sergio, línea 1976). La escena en la que “las princesas se casan” son seleccionadas en negativo por una niña y un niño respectivamente, con motivaciones tales como: “porque era muy fea y joven” (María, línea 1905) y “porque yo no me quiero casar con una chica” (Alejandro, línea 2079) –en relación a la novia de la princesa. La escena en la que “la princesa rechaza casarse con el príncipe” es escogida como la menos popular por las niñas, precisamente porque “la princesa no quería casarse con el príncipe” (Olga, línea 1951). Por lo que respecta al “beso entre las dos princesas”, esta escena fue escogida como la menos favorita por un niño que señala que “me dio asco” (Roberto, línea 2026). Así, de forma general, las valoraciones de niños y niñas sobre el cuento ponen de manifiesto la asunción de la heteronorma (Burgos, 2007).

Tabla 1. Cuentacuentos. La Princesa Ana I

	NIÑAS N=12		NIÑOS NIÑOS=9		TOTAL N=21	
	N	%	N	%	N	%
¿TE GUSTÓ EL CUENTO?						
Sí	11	91.6	8	88.8	19	90.5
Más o menos	1	8.4	1	11.2	2	9.5
Total	12	100	9	100	21	100
¿QUÉ FUE LO QUE MÁS TE GUSTÓ?, ¿POR QUÉ?						
La princesa	5	41.6	---	---	5	24
<i>Porque tenía corona</i>	1	20	---	---	1	20
<i>Porque es una chica</i>	1	20	---	---	1	20
<i>Porque su padre no la dejaba casarse y ella quería</i>	1	20	---	---	1	20
<i>Porque besó a la rana</i>	2	40	---	---	2	40
La rana	---	---	1	11.1	1	4.7
<i>Porque es como Pascuala</i>	---	---	1	100	1	100
Los peces que bailaban	---	---	2	22.2	2	9.5
<i>Porque bailaban bien</i>	---	---	1	50	1	50
<i>Porque eran muy graciosos</i>	---	---	1	50	1	50

Cuando cantaron	3	25	2	22.2	5	24
<i>Porque lo hacían bien</i>	3	100	1	50	4	80
<i>Porque estaban felices</i>	---	---	1	50	1	20
Cuando bailaron	---	---	1	11.1	1	4.7
<i>Porque me gusta bailar</i>	---	---	1	100	1	100
Cuando se casaron las chicas	2	16.7	1	11.1	3	14.2
<i>Porque me gustan las bodas</i>	1	50	---	---	1	33.3
<i>Porque me gustó mucho</i>	1	50	---	---	1	33.3
<i>Porque se besaron</i>	---	---	1	100	1	33.3
Cuando se cayó la chica	2	16.7	1	11.1	3	14.2
<i>Porque era graciosa/me reí</i>	2	1000	1	100	3	100
El vaquero	---	---	1	11.1	1	4.7
<i>Porque estaba muy gracioso</i>	---	---	1	100	1	100
Total	12	100	9	100	21	100
¿Y LO QUE MENOS TE GUSTÓ?, ¿POR QUÉ?						
El rey	2	17	1	11.1	3	14.2
<i>Porque tenía el pelo largo</i>	1	50	---	---	1	33.3
<i>Porque era muy gruñón</i>	1	50	---	---	1	33.3
<i>Porque no quería que su hija se casara con otra chica</i>	---	---	1	100	1	33.3
La princesa	---	---	2	22.3	2	9.5
<i>Porque se casó con una chica</i>	---	---	1	50	1	50
<i>Porque sí</i>	---	---	1	50	1	50
Cuando cantaron con la chica	1	8.3	1	11.1	2	9.5
<i>Porque quería cantar con ellos</i>	1	100	---	---	1	50
<i>Porque era una canción un poco rara</i>	---	---	1	100	1	50
La rana	1	8.3	1	11.1	2	9.5
<i>Porque no me gustan las ranas</i>	1	100	---	---	1	50
<i>Porque estaba quieta</i>	---	---	1	100	1	50
El abuelito y la chica que contaba la historia	1	8.3	---	---	1	4.8
<i>Porque no me gustan</i>	1	100	---	---	1	100
La señora que se cayó	1	8.3	---	---	1	4.8
<i>Porque no hizo gracia</i>	1	100	---	---	1	100
El chiste del primer caballero	1	8.3	---	---	1	4.8
<i>Porque gritaba un poco</i>	1	100	---	---	1	100
Los tiburones que tocaban	1	8.3	---	---	1	4.8
<i>Porque me dolían los oídos</i>	1	100	---	---	1	100
El príncipe	1	8.3	1	11.1	2	9.5
<i>Porque era un poco feo</i>	1	100	---	---	1	50
<i>Porque tenía el pelo blanco</i>	---	---	1		1	50

Cuando se casaron	1	8.3	1	11.1	2	9.5
<i>Porque eran muy fea y joven</i>	1	100	---	---	1	50
<i>Porque yo no me quiero casar con una chica</i>	---	---	1	100	1	50
Cuando no se quería casar con el príncipe	1	8.3	---	---	1	4.8
<i>Porque no quería</i>	1	100	---	---	1	100
El beso	---	---	1	11.1	1	4.8
<i>Porque eso me da asco</i>	---	---	1	100	1	100
Nada/Me gustó todo	1	8.3	1	11.1	2	9.5
Total	12	100	9	100	21	100

En cuanto a qué *personaje le gustaría ser del cuento y por qué* (ver Tabla 2), observamos que, con respecto a las niñas, a más de las tres cuartas partes de ellas le gustaría ser “princesa” (83.4%). Entre las motivaciones de esta elección, dos de ellas señalan que “porque lleva corona” (Rebeca, línea 1683), otra que “porque además canta muy bien” (Lorena, línea 1708) y dos niñas que “porque es princesa” (Tamara, línea 1733). Otras argumentaciones fueron “porque me gusta mucho”(Olga, línea 1955), “porque baila mucho” (Nerea, línea 1783), “porque me gusta su vestido”(Lidia, línea 1758), “porque es muy guapa” (Adriana, línea 1833) y “porque besó a la rana” (Ana, línea 1881). Por otro lado, en relación a los niños, casi la mitad de ellos desearían ser el “rey” (44.5%), con argumentaciones tales como: “porque manda mucho” (Sergio, línea 1980), “porque gobierna” (Iván, línea 2153) o “porque se parece a Fernando Alonso” (Víctor, línea 2128). Dos de los niños prefieren ser los “tiburones” “porque bailaban bien” (Rubén, línea 2005) y “porque tocaban bien” (Antonio, línea 2055). Un niño señala que le gustaría ser el “príncipe bailarín” “porque baila bien” (Alejandro, línea 2080). El “vaquero” también fue el personaje con el que se identifica uno de los niños “porque parecía que llevaba pistola” (Roberto, línea 2030). De nuevo, observamos unas elecciones claramente estereotipadas, que se reafirman con las argumentaciones dadas por los niños y niñas para su elección. Así, las niñas escogen a las princesas fundamentalmente y los niños escogen al rey o al príncipe.

Tabla 2. Cuentacuentos. La Princesa Ana II

	NIÑAS N=12		NIÑOS NIÑOS=9		TOTAL N=21	
	N	%	N	%	N	%
¿QUÉ PERSONAJE DEL CUENTO TE GUSTARÍA SER?, ¿POR QUÉ?						
La princesa	10	83.4	---	---	10	47.8
<i>Porque lleva corona</i>	2	20	---	---	2	20
<i>Porque además cantaba muy bien</i>	1	10	---	---	1	10
<i>Porque es princesa</i>	2	20	---	---	2	20
<i>Porque me gusta mucho</i>	1	10	---	---	1	10
<i>Porque baila mucho</i>	1	10	---	--	1	10
<i>Porque me gusta su vestido</i>	1	10	---	---	1	10
<i>Porque es muy guapa</i>	1	10	---	---	1	10

<i>Porque besó a la rana</i>	1	10	---	---	1	10
El príncipe bailarín	---	---	1	11.1	1	4.7
<i>Porque bailaba bien</i>	---	---	1	100	1	100
El rey	---	---	4	44.5	4	19
<i>Porque manda mucho</i>	---	---	2	50	2	50
<i>Porque gobierna</i>	---	---	1	25	1	25
<i>Porque se parece a Fernando Alonso</i>	---	---	1	25	1	25
El vaquero	---	---	1	11.1	1	4.7
<i>Porque parecía que llevaba pistola</i>	---	---	1	100	1	100
El mago	1	8.3	---	---	1	4.7
<i>Porque me gusta la magia</i>	1	100	---	---	1	100
La rana	1	8.3	---	---	1	4.7
<i>Porque se casó</i>	1	100	---	---	1	100
Los tiburones	---	---	2	22.2	2	9.7
<i>Porque bailaban bien</i>	---	---	1	50	1	50
<i>Porque tocaban bien</i>	---	---	1	50	1	50
Un pájaro	---	---	1	11.1	1	4.7
<i>Porque eran graciosos</i>	---	---	1	100	1	100
Total	12	100	9	100	21	100

En relación a las preguntas más específicas sobre diversidad sexual, en cuanto a la cuestión *¿qué pasa cuando la princesa Ana besa a la ranita?* observamos que más del 80% del alumnado comprendió la historia. El 85.7% señaló que “la ranita se convirtió en una chica” (Sergio, línea 1982), una niña dijo “que la rana se convirtió en una princesa” (Lidia, línea 1760) y solo el 9.5% “no sabe que pasó” (Lorena, línea 1710).

Por otra parte, cuando le preguntamos *por qué pensaban que los padres de la princesa Ana no querían a su novia*, el 33.3% de los/as participantes (25% de las chicas y 44.4% de los chicos) señala que el motivo era “porque era una chica” (Tamara, línea 1738; Sergio, línea 1985). Aproximadamente un cuarto de los/as participantes “no sabe” (Rubén, línea 2010), mientras que el 19%, dos niños y dos niñas, matiza que porque ambas (la princesa Ana y su novia) eran mujeres: “porque era también una chica” (Lorena, línea 1713). Por otra parte, tres niñas (14.4% del total de participantes) opinan que “porque sólo se puede casar con chicos” (Lidia, línea 1763). Mientras que otras dos niñas (9.5% del total) señalan que “porque no era un príncipe” (Rebeca, línea 1688).

Finalmente, al preguntarle si conocían a chicas que tuviesen novia, como la princesa Ana, solo una niña contestó que sí. Asimismo, al preguntarle si le parecía bien que una chica tuviese novia, dos tercios de los/as participantes respondieron que “no le parecía bien” (lo que representa a casi el 90% de los niños y a la mitad de las niñas); frente a menos de un cuarto de los/as participantes (representando solo al 41.6% de las niñas) que “le parece bien”. Además, un niño contestó afirmando que “es un poco raro, porque tiene que querer a los chicos” (Roberto, línea 2041); y una niña respondió con un “no sé” (Lorena, línea 1719). De entre el alumnado que mostró abiertamente su descontento, entre las niñas destacan argumentos como “porque tienen que querer a los chicos” (Tamara, línea 1744), “porque sólo se pueden casar con los chicos” (Lidia, línea 1769) “porque nunca podrán hacer juntas niños, porque son chicas” (Ana, línea 1894) o “porque no”. Por otro lado, los niños (88.8%)

señalan que “no le parece bien que las chicas tengan novias” “*porque tiene que tener novios*” (Rubén, línea 2016), “porque estarían todo el día despiertas”, “porque no se puede” (Gonzalo, línea 2114) o simplemente “porque sí”: “no sé” (Antonio, línea 2066). Por otra parte, las niñas que señalan que sí le parece bien que una chica tenga novia (aproximadamente el 24%) destacan entre sus argumentaciones que “porque son felices” (Adriana, línea 1844), “porque sí” (Rebeca, línea 1694), “porque pueden ser guapas” (Nerea, línea 1794), o “porque me gustan los besos” (Daniela, línea 1869).

Tabla 3. Cuentacuentos. La Princesa Ana III

	NIÑAS N=12		NIÑOS NIÑOS=9		TOTAL N=21	
	N	%	N	%	N	%
¿QUÉ PASA CUANDO LA PRINCESA ANA BESA A LA RANITA?						
Que se convirtió en una chica	10	83.4	8	88.9	18	85.7
Que se convirtió en una princesa	1	8.3	---	---	1	4.8
No sabe	1	8.3	1	11.1	2	9.5
Total	12	100	9	100	21	100
¿POR QUÉ PIENSAS QUE LOS PADRES DE LA PRINCESA ANA NO QUERÍAN A SU NOVIA?						
Porque no era un príncipe	2	16.6	---	---	2	9.5
Porque sólo se puede casar con chicos	3	25	---	---	3	14.4
Porque era también una chica	2	16.6	2	22.2	4	19
Porque era una chica	3	25	4	44.4	7	33.3
No sabe	2	16.6	3	33.4	5	23.8
Total	12	100	9	100	21	100
¿CONOCES CHICAS COMO LA PRINCESA ANA QUE TENGAN NOVIA?						
No	11	91.6	9	100	20	95.3
Si	1	8.4	---	---	1	4.7
Total	12	100	9	100	21	100
¿TE PARECE BIEN QUE UNA CHICA TENGA NOVIA?, ¿POR QUÉ?						
Sí	5	41.6	---	---	5	23.8
<i>Porque sí</i>	1	20	---	---	1	20
<i>Porque pueden ser guapas</i>	1	20	---	---	1	20
<i>Porque son felices</i>	2	40			2	40
<i>Porque me gustan los besos</i>	1	20			1	20
No	6	50	8	88.8	14	66.6
<i>Porque tienen que querer a un chico/tener novios</i>	2	33.3	3	37.5	5	35.8

<i>Porque sólo pueden casarse con chicos</i>	2	33.3	---	---	2	14.3
<i>Porque nunca podrán hacer juntas niños, porque son chicas</i>	1	16.6	---	---	1	7.1
<i>Porque estarían todo el día despiertas</i>	---	---	1	12.5	1	7.1
<i>Porque no se puede</i>	---	---	3	37.5	3	21.5
<i>Porque no</i>	1	16.6	---	---	1	7.1
<i>No sé</i>	---	---	1	12.5	1	7.1
Eso es un poco raro	---	---	1	11.1	1	4.7
<i>Porque tiene que querer a los chicos</i>	---	---	1	100	1	100
No sabe	1	8.4	---	---	1	100
Total	12	100	9	100	21	100

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En general, la entrevista posterior al visionado del cuento pone de relieve que la mayoría de los niños y las niñas comprendieron la historia. Asimismo, se identifican respuestas estereotipadas en la elección de aquellos elementos del cuento que les gustaron más y menos, y de aquellos personajes que les gustaría ser. Por lo que respecta al conocimiento y actitudes hacia las mujeres lesbianas, solo una niña conoce a una mujer lesbiana, como la princesa Ana. Sin embargo, las actitudes son claramente negativas, señalando más de la mitad del alumnado entrevistado, con casi la totalidad de los niños, que “les parece mal que una chica tenga novia”, con motivaciones que reproducen los discursos heteronormativos tales como que porque tienen que “querer a un chico”, “casarse con un chico” o porque no “pueden hacer niños juntas”, destacando así la complementariedad heterosexual y la finalidad reproductiva de la heterosexualidad (Butler, 1990, 1993; Sharma, 2009). Las actitudes más negativas de los niños hacia la transgresión de la heterosexualidad coinciden con lo identificado en otros trabajos similares llevados a cabo por adolescentes/jóvenes y personas adultas (Carrera et al., 2014; Lingiardi, Falanga, y D’Augelli, 2005), lo que puede ser debido a la mayor rigidez de la socialización masculina, al constituir la masculinidad un bien preciado a proteger y conservar (Lameiras et al., 2013).

Asimismo, la mayoría de los niños y niñas destacan también conocer porque los padres de la princesa Ana se oponen a la relación con su novia, poniéndose así de relieve la interiorización por parte del alumnado de los discursos y normas en relación a la legitimidad/illegitimidad de las orientaciones sexuales que tienen las personas adultas, lo que posiblemente podría estar influyendo en su propia valoración negativa de estas otras formas de vinculación afectivo-sexual. Estos datos evidencian como, ya a una corta edad, y aún sin tener conocimiento ni referentes de personas ajenas a la orientación heterosexual, las actitudes de niños y niñas hacia la diversidad sexual son ya negativas. De esta forma, la socialización diferencial de género muestra ya sus efectos, apuntando a que la “educación sexual”, en este caso desde un modelo negativo, patológico o de riesgos, se hace, aunque sea implícitamente, desde la primera infancia (Lameiras y Carrera, 2009).

No obstante, estas respuestas contrastan con otras que expresan actitudes positivas hacia la diversidad sexual, tal y como se evidencia en la elección de la princesa o la escena en la que la princesa se casa con su novia como los elementos que más les gustaron del cuento; la elección de la princesa como el personaje que le gustaría ser (exclusivamente en las niñas), el rechazo a la autoridad del “rey” porque se opone al noviazgo de su hija con otra mujer o el apoyo explícito, aunque minoritario, a la relaciones afectivo-sexuales entre mujeres. En este sentido, se observa como los niños y las niñas están influenciados por las normas de género, pero no determinados/as por ellas, existiendo lugar para la resistencia y la subversión (Carrera, 2019). O lo que es lo mismo, que los niños/as no son simples

esponjas que absorben sin más los modelos impuestos, sino individuos con agencia y, por tanto, capaces de crear y transformar significados y discursos (Adriany, 2019; MacNauhton, 2000), en la línea del carácter performativo del género que, paradójicamente, facilita su transformación (Butler, 1990, 1993).

En este sentido, es necesario, ya desde los primeros niveles de escolarización, transformar el modelo de educación positivista transitando hacia una pedagogía antiopresiva, crítica y *queer*, que problematice la educación y el género, y cuestione las estructuras autoritarias de la escuela, así como la heterosexualidad normativa, valorando otras posibilidades de ser y de posicionarse como ser humano (Carrera, Cid, y Lameiras, 2018).

En este contexto, la literatura infantil como herramienta de socialización heteronormativa debe ser transformada en un instrumento al servicio del cambio social (Jussila, 2016) que permita transitar del *status quo* al *status queer* (Rofes, 2005) creando nuevos imaginarios sociales para la infancia. En los últimos años han ido apareciendo cuentos que, como el que se utiliza en este trabajo, fomentan los valores de igualdad y promoción del valor de la diversidad sexual, visibilizando otras formas de ser y de vincularse afectivamente más allá de la heteronorma, y que pueden ser grandes aliados en el aula y en la familia para educar a niños y niñas en estos valores. Algunos de ellos son *Tengo una tía que no es monjita* (Cardoza y Sada, 2004), *Marta y la sirena* (Guerrero, 2009) o *Seelie, el hada buena* (Guerrero, 2008) sobre lesbianismo. *El día de la rana roja* (Elexgaray y Domínguez, 2005), *El viejo coche* (Guerrero, 2008) o *And Tango makesthree* (Richardson y Parnell, 2005), sobre homosexualidad. *Unhachea de familias* (Neira, 2008) o *Colorina, colorada, ya no quiero ser un hada* (Feministas Tramando, 2011), sobre diferentes tipos de familias, incluyendo las homoparentales o *Las aventuras de Tulipán* (Bergman, 2016), sobre transexualidad. Todos estos recursos, y otros similares, pueden ayudar a familias y educadores/as a desarrollar una pedagogía crítica y *queer* que cuestione el carácter esencialista del sexo y del género, denuncia la violencia transmitida por las normas de género, visibilice otras identidades y orientaciones sexuales, y promueva la valoración de la diferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriany, V. (2019). Being a princess: youngchildren'snegotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia. *Gender and Education*, 31(6), 724-741. doi: 10.1080/09540253.2018.1496229
- Barrientos, J., Silva, J., Catalan, S., Gomez, F., y Longueira, J. (2010). Discrimination and victimization: parade for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) pride, in Chile. *Journal of Homosexuality*, 57, 760-775.
- Bergman, B. (2016). *Las aventuras de Tulipán*. Barcelona: Bellaterra.
- Burgos, E. (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata, Revista de Filosofía*, 39, 245-253.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. London and New York: Routledge.
- Cardoza, M. y Sada, M. (2004). *Tengo una tía que no es monjita*. Jalisco: Patlatonalli.
- Carr, C. L. (1998). Tomboy resistance and conformity: Agency in social psychological gender theory. *Gender & Society*, 12, 528-553. doi: 10.1177/089124398012005003
- Carrera, M. V. (2019). *Discursos y prácticas de otredad en alumnado gallego y portugués de secundaria: aportaciones de una pedagogía crítica y queer*. Tesis doctoral no publicada. University of Vigo, Ourense, Spain.
- Carrera, M. V., Cid, X. M., y Lameiras, M. (2018). El status *queero* la utopía posible: Aportaciones de la pedagogía *queer* para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías queer: Diálogos críticamente subversivos sobre la domesticación educativa* (pp. 48-71). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.

- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., y Vallejo, P. (2013). Bullying among Spanish Secondary Education students: The role of gender traits, sexism and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(14), 2915-2940. doi:[10.1177/0886260513488695](https://doi.org/10.1177/0886260513488695)
- Carrera, M.V. (2015). Sexualidade e identidades desobedientes: unhapedagogía transgresora para a transición do status quo ao status queer. En Aula Castelao de Filosofía (Ed.), *XXXII Semana Galega de Filosofía. Filosofía e Sexualidade* (pp. 27-29). Pontevedra: Autor.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., y Vallejo, P. (2014). Spanish adolescents' attitudes toward transpeople: proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *Journal of Sex Research*, 51(6), 654-666. doi: 10.1080/00224499.2013.773577
- Carrera, M.V., Rodríguez, Y., Lameiras, M., Vallejo, P., y Alonso, P. (2013). Actitudes hacia la diversidad sexual en estudiantes de secundaria españoles. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*, 2(2), 110-128.
- Elxgaray, E. y Domínguez, R. (2005). *El día de la rana roja*. Bilbao: Fortiori.
- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales. (2012) *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: autor. Recuperado de: <http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename>
- Feministas Tramando (2011). *Colorina, colorada, ya no quiero ser un hada*. Santiago de Chile: Cuentos infantiles feministas, Feministas Tramando.
- Guerrero, M.L. (2008). *El viejo coche*. Madrid: ONG por la NO Discriminación
- Guerrero, M.L. (2008). *Seelie, el hada buena*. Madrid: ONG por la NO Discriminación
- Guerrero, M.L. (2009). *La princesa Ana*. Madrid: ONG por la NO Discriminación
- Guerrero, M.L. (2009). *Marta y la sirena*. Madrid: ONG por la NO Discriminación
- Jussila, S. (2016). *¿Qué cuentos contamos? ¿Qué mundo creamos? El género, la interseccionalidad y el poder transformador de la literatura infantil*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Helsinki.
- Kristeva, J. (1982). *The powers of horror: An essay on abjection*. New York: Columbia University Press.
- Lameiras, M. y Carrera, M. V. (2009). *Educación sexual. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo, Spain: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Lingiardi, V., Falanga, S., y D'Augelli, A. R. (2005). The evaluation of homophobia in an Italian sample. *Archives of Sexual Behavior*, 34, 81-93.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. New South Wales: Allen & Unwin.
- Marxueta, A. y Etxeberria, J (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 3(25), 121-128
- Masats, D. y Creus, T. (2006). Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil. En E. Soriano, M.M. Osorio y A.J. González (Coords.), *Interculturalidad y género* (pp. 275-281). Almería: Universidad de Almería.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2012). *X Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile, Hechos 2011*. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.movilh.cl/documentacion/inf_ormeddhh-2011/Informe-ddhh-Movilh-Chile-2011.pdf
- Neira, X.A. (2008). *Unhachea de familias*. Santiago de Compostela: Galaxia
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London: Routledge.
- Richardson, J. y Parnell, P. (2005). *And Tango makes three*. New York: Simon and Shuster
- Rofes, E. (2005). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?* Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.

- Ross, G.E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350.
- Sharma, J. (2009). Reflections on the construction of heteronormativity. *Development*, 52(1), 52-55
- Theimer, E., Killen, M., y Stangor, C. (2001). Young Children's Evaluations of Exclusion in Gender-Stereotypic Peer Contexts. *Developmental Psychology*, 37, 18-27.
- Woodhead, M. y Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? En P. Christensen y A. James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 9-33). London: Falmer Press.
- Youdell, D. (2006) *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities*. London: Springer.

ACTITUDES SEXISTAS EN ADOLESCENTES DE CENTROS ESCOLARES

Itsaso Biota Piñeiro Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Maria Dosil Santamaria Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

PALABRAS CLAVE

Sexismo, jóvenes, violencia de género, escuela inclusiva

RESUMEN

A pesar de los notorios avances que se han dado en materia de igualdad en las últimas décadas, muchas de las actitudes y comportamientos de las generaciones más jóvenes siguen estando vertebrados en los estereotipos sexistas tradicionales. Estas actitudes, creencias y comportamientos que persisten con el tiempo, alimentan la violencia de género que inunda todos y cada uno de los rincones de nuestra sociedad, incluyendo la escuela. Por lo tanto, si queremos hablar de una verdadera escuela inclusiva, para todos y todas, justa y equitativa, necesitamos, necesariamente, eliminar todos los estereotipos, modelos, creencias y valores basados en el sexismo que siguen estando presentes entre el alumnado. A través de este estudio, hemos querido conocer qué percepciones, creencias y estereotipos sexistas siguen vivos y vigentes entre los y las jóvenes estudiantes de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), empleando para ello el Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes (ISA-A; Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2008). En la investigación han participado 193 jóvenes de diferentes centros escolares de la CAPV, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad ($M = 1.52$, $DT = .51$). Por el momento, los resultados demuestran que el sexismo, tanto el hostil como el benévolo, siguen presentes entre los y las más jóvenes de la CAPV.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Según los datos publicados recientemente por el Instituto Nacional de Estadística¹, las denuncias por violencia de género entre los y las más jóvenes han aumentado de forma significativa desde el año 2017. Concretamente, en el tramo de 18 a 19 años, el número de denuncias se ha elevado un 14.1%. En segundo lugar, entre los y las jóvenes de 25 a 29 años el incremento ha sido de un 11.9%. Por último, en el rango de los 20 a 24 años de edad, los datos señalan una subida del 9.4%. Además, la violencia sexual –dentro y fuera de la pareja- entre los y las adolescentes sigue incrementándose año tras año, siendo especialmente preocupante el incremento del número de agresiones sexuales múltiples y en grupo cometidas contra chicas jóvenes. Sin embargo, en relación a este tipo de agresiones en grupo, con los datos disponibles, no es posible conocer la dimensión exacta de este tipo de violencia.

A pesar de los notorios avances que se han dado en materia de igualdad en las últimas décadas, muchas de las actitudes y comportamientos de las generaciones más jóvenes siguen estando vertebrados en los estereotipos sexistas tradicionales. Estas actitudes, creencias y comportamientos que persisten con el tiempo, alimentan la violencia de género que inunda todos y cada uno de los rincones de nuestra sociedad. El hecho de que estos esquemas y patrones estén tan arraigados, junto a la normalización e invisibilización de muchos tipos de violencia de género por parte de la sociedad, dificulta la detección y, por consiguiente, la reacción ante la misma por parte de los y las jóvenes. Ciertamente, algunos estudios (Amurrio, Larrinaga, Usategui, del Valle, 2010) constatan que se ha normalizado la situación de desigualdad de manera que la juventud tiene serias dificultades para comprender y detectar el problema, ya que entienden la violencia de género como algo

ajeno y lejano, relacionándolo, en la mayoría de los casos, con las relaciones de pareja que tienen lugar en la vida adulta.

Estos y estas jóvenes se encuentran en una etapa vital en la que están construyendo y configurando una identidad propia. Es por ello que, desde el ámbito socioeducativo, debemos prestarles la debida atención a los procesos de construcción de la identidad de género que se materializan en esta etapa. Tal y como señala Díaz-Aguado (2003):

En la adolescencia, etapa dedicada de forma prioritaria a la construcción de una identidad propia y diferenciada, puede incrementarse la capacidad para modificar los modelos y expectativas básicos desarrollados con anterioridad, gracias a una nueva herramienta intelectual de extraordinaria utilidad: el pensamiento formal, que permite un considerable distanciamiento de la realidad inmediata, imaginar todas las posibilidades y adoptar como punto de partida del pensamiento lo ideal, lo posible (en lugar de lo real)(p.35).

Según concluyen algunas investigaciones (Amurrio et al., 2010; Muñiz-Rivas y Cuesta, 2015), a pesar de que la juventud actual tiene interiorizado el discurso de la igualdad, sigue socializándose en modelos y referentes de género propios de las estructuras de dominación masculinas. El consumo mediático, las revistas, la literatura, la música y las redes sociales (Instagram, Twitter, Facebook...) reproducen y están impregnadas de dichos modelos, que no hacen más que acrecentar y agravar el problema que supone que los y las jóvenes crezcan en una cultura basada en la desigualdad, la discriminación y la violencia contra las mujeres.

En consecuencia, cada vez más investigaciones hacen hincapié en la importancia que tiene estudiar y poner el foco en las actitudes sexistas extendidas entre los y las más jóvenes. En palabras de Díaz-Aguado (2003):

Existe actualmente un extendido consenso en destacar como una de las causas más importantes de la violencia de género las diferencias que todavía siguen existiendo entre las mujeres y los hombres en estatus y poder (Gerber, 1995). Y que el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias (p.35).

Son muchos los estudios que se han realizado sobre sexismo y adolescencia desde diferentes perspectivas (Lewin y Tragos, 1987; Glick y Fiske, 1996; Garaigordobil y Aliri, 2011; Garaigordobil y Durá, 2006; Tougas, Brown, Beaton y Joly, 1995; Estébanez, 2013). Así como investigaciones realizadas desde las administraciones de la CAPV (Observatorio Vasco de la Juventud, 2016, 2018; Ayuntamiento de Bilbao, 2008; Emakunde 2009, 2016).

Una de las contribuciones más interesantes de las últimas décadas es la teoría del sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996). Los autores, dentro del concepto de sexismo ambivalente describen dos tipos de sexismo vinculados entre sí: el sexismo hostil (SH) y el sexismo benevolente (SB). El sexismo hostil está compuesto por creencias y actitudes negativas hacia las mujeres, y hace que éstas sean situadas en una posición inferior y subordinada respecto a los hombres por el mero hecho de ser mujeres. El sexismo benevolente, en cambio, está enmascarado por una actitud positiva y paternalista hacia las mujeres, idealizándolas y dando una visión romántica sobre las mismas, representándolas como cuidadoras, esposas y madres entregadas a las que hay que proteger y cuidar. Envueltas en un tono afectivo, dichas manifestaciones siguen discriminando y representando a la mujer como un ser inferior, débil y necesitado de protección. Ambas formas de sexismo coexisten dentro de nuestra sociedad, operando a la vez para legitimar y mantener el estatus superior de los hombres sobre las mujeres.

Sin embargo, así como en la actualidad las manifestaciones más evidentes del sexismo hostil, son, en la mayoría de los casos, rechazadas por la sociedad, el sexismo benevolente sigue, aun hoy, siendo normalizado, tolerado y aceptado por la mayoría de las sociedades humanas. Ciertamente, las creencias y actitudes sexistas más sutiles y benévolas, que impregnan los medios de comunicación y las redes sociales que tanta influencia tienen en la adolescencia, suelen ser normalizadas y pasadas por alto, haciendo que se legitime el poder estructural de los hombres sobre las mujeres. Esta normalización y pasividad generalizada

ante esta clase de sexismo, dificulta su detección, y por consiguiente, la actuación ante el mismo, sobre todo por parte de los y las más jóvenes. Además, estas formas de sexismo más sutiles y benévolas, que en muchas ocasiones son ignoradas y no encienden la voz de alarma, contribuyen a la reproducción y naturalización de la violencia contra las mujeres. Ciertamente, múltiples estudios abalan que existe una relación directa entre el nivel de sexismo y el nivel de violencia contra las mujeres en las sociedades (Archer, 2006; Gerber, 1995; Glick et al., 2000; Pérez, Páez y Navarro-Pertusa, 2001).

Teniendo en cuenta que los y las adolescentes pasan gran parte del día en los centros escolares, entendemos que la labor de la escuela a la hora de abordar esta grave situación es absolutamente necesaria y prioritaria. Ciertamente, la escuela constituye uno de los espacios de socialización que más poder adquiere en la construcción de la identidad propia. Sin embargo, a la luz de algunos estudios, el sexismo sigue presente en las aulas desde hace décadas (Freixas y Luque, 1998; Garaigordobil y Aliri, 2013; García-Pérez et al., 2010, Estébanez, 2013). Esta realidad nos lleva a preguntarnos: ¿les estamos ofreciendo las herramientas necesarias para desarrollar la capacidad de modificar los modelos impuestos? ¿sabemos realmente cuáles son los modelos, expectativas y valores que están siendo transmitidos a los y las jóvenes? ¿podemos hablar de escuela inclusiva cuando seguimos educando en la diferencia que perjudica a unos y beneficia a otros? ¿podemos hablar de inclusión y equidad cuando, desde la escuela, seguimos perpetuando los modelos sexistas presentes en nuestra sociedad?

Si bien es cierto que desde la escuela no podemos eliminar de raíz las creencias, actitudes y mensajes sexistas en los que los y las adolescentes son socializados desde el nacimiento y que reciben de manera ininterrumpida a través de los *mass media*, las redes sociales, el entorno familiar, las amistades, la pornografía, etc., si podemos – y debemos- actuar y tomar medidas con la inmediatez y la seriedad que la situación requiere. Todos los y las adolescentes que acuden a diario a los centros escolares, crecen y se desarrollan en una cultura cuyo sistema de creencias es sexista, y que, directa o indirectamente, legitima y potencia la desigualdad estructural y sistémica entre hombres y mujeres. En consecuencia, no será suficiente con que la escuela no sea una escuela sexista, no bastará con eliminar de las aulas los mensajes que reproducen dichas creencias, estereotipos y valores basados en el sexismo más hostil, sino que hay que ir un paso más allá y preparar a los y las más jóvenes para identificar y actuar contra todas las manifestaciones sexistas y de violencia contra las mujeres que se dan dentro y fuera de la escuela.

Desde el ámbito educativo debemos actuar desde la reflexión y la investigación, tomando decisiones y actuaciones que generen cambios profundos. Por un lado, debemos desarrollar intervenciones que pongan el foco en cambiar y transformar el modelo de masculinidad imperante y dominante. Por otro lado, debemos tomar medidas educativas y preventivas que ayuden a la detección, por parte de los y las escolares, del sexismo ambivalente que subyace a nuestro sistema social actual. Es decir, debemos brindar herramientas a los y las adolescentes para detectar y hacer frente a estas situaciones de manera temprana, rechazando el sexismo en todas sus manifestaciones. Debemos trabajar en hacer presentes y visibles todas las formas de sexismo y tener tolerancia cero con las actitudes sexistas más benevolentes, que, enmascaradas como algo positivo, ayudan a perpetuar las situaciones de desigualdad, subordinación, control o violencia que ejercen los chicos sobre las chicas. Además, es importante que, desde la escuela, se posibilite que los y las jóvenes desarrollen la capacidad crítica de modificar los modelos, valores, creencias y expectativas asociados a la construcción social tradicional de género y que se les imponen desde antes de nacer. En efecto, la educación es la clave para la transformación de todos estos patrones culturales de género marcados por el heteropatriarcado.

Únicamente desde el conocimiento profundo de la realidad en la que debemos intervenir será posible abordar la situación de forma efectiva y satisfactoria. Por ello, a través de la presente investigación hemos querido conocer qué percepciones, creencias y estereotipos sexistas siguen vivos y vigentes entre los y las jóvenes estudiantes de la Comunidad

Autónoma del País Vasco, en aras de posibilitar el diseño de futuras intervenciones que puedan abordar y trabajar por la eliminación del sexismo dentro y fuera de las aulas.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

A través de este estudio, hemos querido conocer cuáles son las actitudes sexistas que tienen los y las jóvenes de las aulas de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) en función del sexo. De esta manera, conoceremos que percepciones, creencias y estereotipos sexistas siguen vivos y vigentes entre los y las más jóvenes de la CAPV, a fin de encontrar claves en las que centrarnos y trabajar en aras de caminar hacia la erradicación de la violencia de género.

METODOLOGÍA / MÉTODO

PARTICIPANTES

En la investigación han participado 193 menores de diferentes centros escolares de la CAPV (Comunidad autónoma del País Vasco) con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad ($M=1.52$, $DT =.51$) y con una media y desviación estándar en cuanto al sexo; $M=1.55$, $DT =.50$. Los y las participantes proceden de centros escolares públicos y concertados. En relación a los centros escolares destacar que, un 71% ($n=137$) de los y las adolescentes de esta investigación pertenecían al colegio público y un 29% ($n=56$) al concertado.

INSTRUMENTOS

Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes (ISA-A; Glick y Fiske, 1996). Adaptación al español por Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan (2008).

Escala de 20 ítems con respuestas tipo Likert de 6 opciones de respuesta Likert: 6= “muy en desacuerdo”, 5= “bastante en desacuerdo”, 4= “un poco en desacuerdo”, 3 = “un poco de acuerdo”; 2= “bastante en desacuerdo” y; 1= “muy de acuerdo”. El ISA-Adolescentes es una adaptación del ASI (Inventario de Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske, 1996), para población adolescente, que proporciona una medida de sexismo hostil (SH) y otra de sexismo benevolente (SB). El sexismo hostil hace referencia a actitudes que se fundamentan en la inferioridad de las chicas con respecto a los chicos, y se recoge mediante 10 ítems como: “las chicas se ofenden muy fácilmente”, “los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias”. El sexismo benevolente se refiere a todo un conjunto de actitudes sexistas hacia las chicas en cuanto que se las considera de forma estereotipada y limitada a ciertos roles. Esta dimensión también consta de 10 ítems del tipo “las chicas deben ser queridas y protegidas por los chicos”, “las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida”. Cada factor cuenta con 3 dimensiones: *sexismo hostil paternalismo* (4 ítems); *sexismo hostil diferenciación de género* (3 ítems); *sexismo hostil sexualidad* (3 ítems); *sexismo benevolente paternalismo* (4 ítems); *sexismo benevolente diferenciación de género* (3 ítems); *sexismo benevolente sexualidad* (3 ítems).

En cuanto a la fiabilidad de esta escala: La consistencia interna de la escala general adaptada a la muestra española y adolescente fue de .85. El coeficiente Alfa de Cronbach tuvo una variación de entre .84 y .85 en la subescala Sexismo Hostil y entre .77 y .80 en la subescala Sexismo Benevolente (Garaigordobil y Aliri, 2011). En relación a la validez: se destaca el estudio realizado por Lemus et al., (2008). Estos autores analizaron la validez de las dimensiones del cuestionario de Glick y Fiske (1996), constatando una adecuada validez convergente entre las escalas de ISA_A y la Ideología de Género, en chicos y chicas, en la medida en que el sexismo ambivalente se ha relacionado de manera positiva y significativa con la ideología sexista tradicional de los y las adolescentes. También, observaron una adecuada validez discriminante. Así, en los chicos, encontraron relaciones significativas

entre la escala general y de Sexismo Hostil, la dimensión de masculinidad de la escala BSRI (Bem Sex- Role Inventory), y los estereotipos negativos sobre las mujeres. Para las chicas, las puntuaciones en Sexismo Benevolente muestran una correlación significativa con la dimensión de feminidad de la escala BSRI y con los estereotipos positivos hacia las mujeres.

En relación a nuestra muestra, objeto de estudio el índice de fiabilidad total de la escala fue de $\alpha = .80$ (Sexismo Hostil $\alpha = .67$ y Sexismo Benevolente $\alpha = .77$). Por consiguiente, el Alfa de Cronbach para cada subescala fue de $\alpha = .61$ para el Sexismo Hostil Paternalismo, $\alpha = .40$ para el Sexismo Hostil de Diferenciación de Género, $\alpha = .79$ para el Sexismo Hostil Sexualidad, $\alpha = .80$ para el Sexismo Benevolente Paternalista, $\alpha = .70$ para el Sexismo Benevolente de Diferenciación de Género y $\alpha = .74$ para el Sexismo Benevolente Sexualidad.

Procedimiento
Se realizó un primer contacto con los dos centros escolares vía email y vía telefónica. Se presentó la investigación previamente con cada director y directora, éstos y éstas dieron el visto bueno a la investigación. Posteriormente, se firmó un compromiso con ambos directores y se obtuvo el visto bueno del Comité de Ética de la UPV/EHU [M10/2016/158]. Para la recogida de datos, se siguieron todos los cánones establecidos por la Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos de Carácter Personal. Además, se informó del carácter voluntario de su participación y de su necesario compromiso para dar comienzo a administrar las pruebas.

ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis de datos se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico SPSS V.25, varios de los datos fueron categorizados para su posterior análisis. Se realizaron análisis descriptivos, para estudiar las frecuencias del sexismo y sus subescalas entre las variables sociodemográficas (sexo, edad, provincia, tipo de centro, curso, clase) utilizadas para la investigación. Destacar, que pese a que la muestra en su totalidad, cuente con un índice de fiabilidad correcto, se decide retirar la subescala de sexismo hostil de diferenciación de género, ya que, ella por de forma individual no muestra una fiabilidad adecuada ($\alpha = .40$). Por lo tanto, para no generar sesgos en el proceso del análisis de datos se decide quitar los ítems 5, 6 y 7 de esta prueba para toda la muestra.

A continuación, y antes de proceder con las explicaciones de los análisis pertinentes, se comprobó el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad de varianzas, para la posterior toma de decisión al uso de pruebas paramétricas o no paramétricas. En este punto conviene considerar que existe apoyo en la literatura científica sobre la robustez de las pruebas paramétricas aun cuando existe violación de los supuestos de normalidad e homocedasticidad: pruebas *t* en la comparación de media (Montilla y Kromrey, 2010). Concretamente el estadístico de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wills indican que los datos no siguen una distribución normal, sin embargo, si tenemos en cuenta la asimetría y curtosis, que en la mayoría de las variables no excede de 1 podremos analizar estos datos mediante las pruebas paramétricas.

En relación a los análisis descriptivos de los ítems mencionar que se describen los que mayores respuestas obtienen, el criterio de elección de los ítems para su posterior descripción se realizó teniendo en cuenta si la respuesta obtenida en esas escalas era superior a 30 (del total de $N=193$) que responden estar un poco de acuerdo (respuesta tipo Likert de la prueba; ISA_A), a la actitud sexista que se representa en cada ítem).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Prevalencia en función del sexo, edad y procedencia

En relación al sexo 45.1% ($n=87$) eran chicos y 54.9% ($n=106$) chicas. En cuanto a la edad, 47.7% ($n=92$) eran adolescentes de 12 a 14 años y un 52.3% ($n=101$) adolescentes de entre 15 y 17 años de edad. En cuanto a su procedencia un 96.4% ($n=186$) procedían del País

Vasco, un 2.1% (n=4) eran de procedencia extranjera y un 1.6% (n=3) del resto de comunidades de España. Se analiza la diferencia de las medias entre el sexismo y el sexo y la edad, no mostrando diferencias significativas entre estas variables. Sin embargo, no se realiza una comparación de medias entre la procedencia y el sexismo, teniendo en cuenta la *n* de los y las participantes, siendo la gran mayoría del País Vasco (ver Tabla 1).

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes de los y las adolescentes por sexo y edad

Sexo	<i>n</i>	%	Edad	<i>n</i>	%	Procedencia	<i>n</i>	%
Chicos	87	45.1	12-14 años	101	52.3	País Vasco	186	96.4
Chicos	106	54.9	15-17 años	186	96.4	Extranjero	4	2.1
						España	3	1.6

Prevalencia de las subescalas del sexismo

En cuanto a las subescalas, destacar que, por parte del Sexismo Hostil, un 39.4% se identificó con actitudes Sexistas de tipo Hostil Paternalista y un 21.2% con actitudes Sexistas de Sexualidad. De la misma manera, pero en relación a las subescalas del Sexismo Benevolente, un 18.7% respondió positivamente identificarse con actitudes Sexistas Benévolas Paternalistas, un 19.2% en Sexismo Benevolente de Diferenciación de Género y un 21.8% en Sexualidad.

Con la finalidad de analizar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de las subescalas del Sexismo en función del sexo, se lleva a cabo la prueba *t* de *student* para muestras independientes. Esta prueba, muestra diferencias estadísticamente significativas entre el Sexismo Hostil de Sexualidad y el sexo, siendo los chicos, los que muestran mayor media que las chicas.

Tabla 2

Subescalas del sexismo ambivalente en función del sexo

VD	Sexo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sexismo Hostil Paternalismo	Chico	78	6.63	3.31	1.52	.130
	Chica	98	5.93	2.80		
Sexismo Hostil Sexualidad	Chico	80	8.33	4.25	2.44	.016*
	Chica	100	6.82	4.00		
Sexismo Benevolente Paternalismo	Chico	83	10.87	5.24	.99	.327
	Chica	101	10.07	5.66		
Sexismo Benevolente Diferenciación de género	Chico	83	7.40	3.54	.30	.766
	Chica	98	7.57	3.80		
Sexismo Benevolente Sexualidad	Chico	78	7.12	3.63	.95	.344
	Chica	98	6.59	3.64		

p < .05*

De la misma forma, se realiza otra comparación de medias para muestras independientes en función de la edad y las subescalas del sexismo (Ver Tabla 3). En este caso, se da una diferencia estadísticamente significativa entre la subescala del Sexismo Benevolente Paternalista y la edad. Mostrando los y las adolescentes de menor edad (12-14 años) una media superior a los y las adolescentes de 15-17 años.

Tabla 3

Subescalas del sexismo ambivalente en función de la edad categorizada

VD	Edad	n	M	DT	t	p
Sexismo Hostil Paternalismo	12-14	90	6.30	3.32	.273	.785
	15-17	86	6.17	2.74		
Sexismo Hostil Sexualidad	12-14	88	7.63	4.16	.427	.670
	15-17	92	7.36	4.19		
Sexismo Benevolente Paternalismo	12-14	87	11.44	5.85	2.39	.018*
	15-17	97	9.53	4.98		
Sexismo Benevolente Diferenciación de género	12-14	86	7.81	3.90	1.14	.255
	15-17	95	7.19	3.45		
Sexismo Benevolente Sexualidad	12-14	85	7.20	3.94	1.33	.185
	15-17	91	6.47	3.30		

p < .05*

Por último, se realiza un ANOVA factorial para estudiar el posible efecto de la interacción entre los factores o variables independientes sexo y edad sobre la variable dependiente, Sexismo total (Hostil y Benevolente). Lo que se pretende es comprobar si existen diferencias significativas en el Sexismo en función del sexo y la edad, tomados tanto por separado como simultáneamente y teniendo en cuenta el conjunto de subescalas. Para mostrar estos resultados, se presenta la siguiente Figura 1.

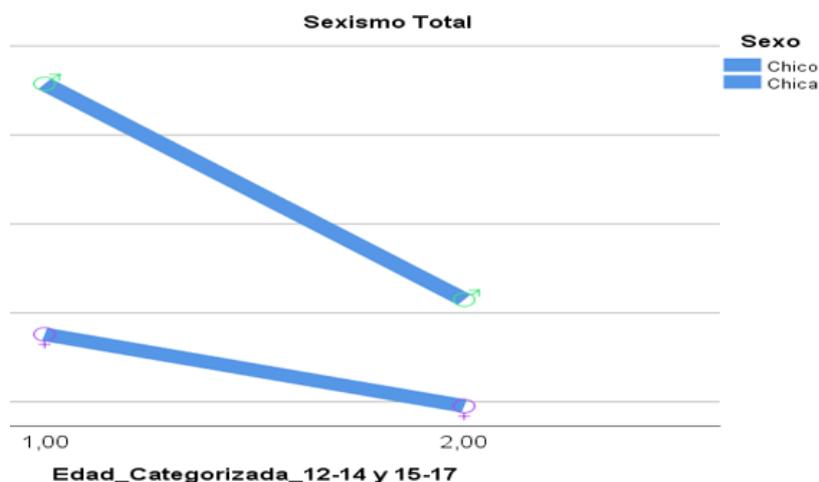


Figura 1. *Sexismo Total e interacción de sexo y la edad*

Los estadísticos que representan la Figura 1 muestran que la confluencia entre los factores sexo y edad no repercuten en las diferencias encontradas en el Sexismo total. Ahora bien, las variables de manera separada, en concreto el sexo, $F = 4.04$, $p < .046^*$, influyen en la variabilidad de la escala del Sexismo total.

Prevalencia de las actitudes sexistas de la prueba

Para hacerse una idea de las actitudes sexistas que mayoritariamente más se repiten entre los y las adolescentes, se ha realizado un análisis de la frecuencia de los ítems que mayor respuesta han obtenido en la escala ISA_A para este estudio (Ver Tabla 4).

Tabla 4
Frecuencia de ítems bajo criterio de selección

Items	Nº de casos*	Subescala
<i>“los chicos son más fuertes que las chicas”</i>	32*	Hostil Paternalista
<i>“las chicas suelen exagerar sus problemas”</i>	40*	Hostil Sexualidad
<i>“por las noches los chicos deben acompañar a las chicas hasta su casa para que no las ocurra nada malo”</i>	30*	Benevolente Paternalista
<i>“las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos”</i>	38*	Benevolente de Diferenciación de Género
<i>“para los chicos es importante tener novia”</i>	42*	Benevolente Sexualidad
<i>“un chico puede sentirse incompleto si no sale con una chica”</i>	31*	Benevolente Sexualidad

*nº de casos (teniendo en cuenta el criterio de selección; n≤30 adolescentes que respondan a la respuesta tipo Likert; *“un poco en desacuerdo”*).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los principales resultados señalan cómo las actitudes de diferentes tipos son representativas entre los y las adolescentes de nuestra sociedad. Estos estudios son similares a los encontrados por otros estudios que también mencionan este tipo de actitudes entre jóvenes (Amurrio et al., 2010).

Hay que tener en consideración el sexismo, ya que como se puede observar en esta muestra, está estrechamente ligado al sexo, se observa como los chicos son más sexistas en comparación con las chicas, concretamente en el Sexismo Benevolente Paternalista. Sin embargo, la edad no es una variable significativa del sexismo. No obstante, vemos necesario tener en cuenta estos datos dentro de las aulas, haciendo especial hincapié en las edades más tempranas, con el fin de potenciar la prevención y así disminuir estas actitudes sexistas en la adolescencia tardía entre los chicos y las chicas, sin olvidarnos que la etapa adolescente sufre de múltiples cambios a nivel personal, social y psicológico (Garaigordobil y Durá. 2006).

Además, hay estudios que mencionan al sexismo, entre otros, como determinante de la violencia (Pazos, Oliva y Hernando. 2014). Teniendo en cuenta los diferentes sexismos encontrados en este estudio, entendemos que se deberían de trabajar todos ellos como un conjunto desde la escuela, ya que, muestran datos de prevalencia similares. Además, parece que el Sexismo Hostil Paternalista es el más identificado por los y las jóvenes en general. Por lo tanto, es de vital importancia tener en cuenta que en muchas de las ocasiones y bien desde el ámbito académico muchos de los ejemplos o comparaciones que se dan dentro del aula, pueden estar compuestos y vertebrados en ese tipo de sexismo que a priori, se trata de un sexismo que debería de identificarse con mayor rapidez, ya que, representan a las mujeres como personas débiles y frágiles a las que hay que proteger a diferencia de los hombres (Glick y Fiske, 1996).

Tratándose de un estudio trasversal y descriptivo, hemos encontrado limitaciones en el análisis de los resultados, ya que podrían haberse tenido en cuenta más variables de estudio. El tiempo para la realización de un estudio en profundidad ha sido un punto clave,

sim embargo, el análisis de estos resultados y profundizar en esta temática ayudará a enfocar y dirigir futuras investigaciones con mayor precisión. Además, el hecho de comenzar a profundizar en las actitudes sexistas podrá abrirnos las puertas a estudiar la violencia en las relaciones de noviazgo y además las nuevas violencias en grupo que se están dando. Por ello, vemos indispensable seguir analizando y ampliando la muestra con nuevas variables que ayuden a entender las violencias entre los y las más jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Archer, J. (2006). Cross-cultural differences in physical aggression between partners: Asocial role analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 10,113-133.
- Amurriro, M., Larrinaga, A., Usategui, E., y del Valle, A. I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (47), 121-134.
- Díaz-Aguado. M. J. (2003). Adolescencia. sexismo y violencia de género [Adolescence. sexism and gender violence]. *Papeles del psicólogo*. 84. 35-44.
- Estébanez. J. (2013). *Sexismo y violencia machista en la juventud. Las nuevas tecnologías como arma de control*. Ponencia en: Encuentros Internacionales sobre el Impacto de los diversos fundamentalismos religiosos. políticos. económicos y culturales en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Donostia.
- Freixas, A. y Luque, A. (1998). ¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura y Educación*, 9(1), 51-64.
- Garaigordobil. M., y Aliri. J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema* 2011. 23(3). 382-387.
- Garaigordobil. M., y Durá. A. (2006). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima. personalidad. psicopatología. problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*. 17(2). 127-149.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán-Sánchez, R. y Ruíz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232
- Gerber, G. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger
- Glick. P., y Fiske. S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70. 491-512.
- Glick, P., Fiske, S.T., Mladinic, A., Saiz, J.L., Abrams, D., Masser, B. y Lopez, W. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*; 79, 763-775.
- Lewin. M., y Tragos. L. (1987). Has the feminist movement influenced adolescent sex roles attitudes? A reassessment after a quarter century. *Sex Roles*. 16. 125-135.
- Montilla. J.M., y Kromey. J. (2010). Robustez de las pruebas T en comparación de medias. ante la violación de supuesto de normalidad y homocedasticidad. *Ciencia e Ingeniería*. 31 (2). 101-108.
- Muñiz-Rivas. M., y Cuesta. J. (2015). Violencia de género en entornos virtuales. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*.3(2).
- Pazos. M., Oliva. A., y Hernando. Á. (2014). Violence in young and adolescent relationships. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 46(3). 148-159.
- Pérez, J. A., Páez, D. y Navarro-Pertusa, E. (2001). Conflicto de mentalidades: cultura del honor frente a liberación de la mujer. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4,1-23.
- Tougas. F., Brown. R., Beaton. A.M., y Joly. S. (1995). Neosexism: Plus ça change. plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21. 842-849.

SEXISMO Y SU VÍNCULO CON LA VIOLENCIA ESCOLAR, UN ESTUDIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS

Esperanza Vargas Jiménez
Universidad de Guadalajara
Sara Paola Pérez Ramos
Universidad de Guadalajara
Remberto Castro Castañeda
Universidad de Guadalajara

PALABRAS CLAVE

Educación universitaria, Sexismo, Violencia escolar, Perspectiva de género

RESUMEN

La carencia de una perspectiva de género en la educación universitaria no ha permitido combatir las actitudes sexistas. El objetivo del estudio fue analizar la relación entre sexismo y violencia escolar, en el ámbito universitario. Se desprenden tres objetivos específicos: 1) Determinar en qué medida se relacionan el sexismo hostil y benévolo y la violencia escolar, observando si existen diferencias en función del sexo; 2) Analizar la existencia de diferencias entre los grupos de bajo, moderado y alto sexismo hostil diferenciación de género en las variables de sexismo hostil, benévolo y violencia escolar; y 3) Determinar el valor predictivo de las variables de sexismo y violencia escolar en el sexismo hostil diferenciación de género. La muestra se conformó por 569 jóvenes mexicanos de ambos sexos. Los análisis confirman la relación entre el sexismo y la violencia escolar, así como diferencias con medias mayores para los hombres en variables de sexismo y violencia escolar. Las y los jóvenes de alto sexismo hostil diferenciación de género puntúan más alto en violencia escolar. Los análisis de regresión revelaron que la agresión manifiesta reactiva predice el sexismo hostil diferenciación de género. Se concluye en la importancia de incorporar la perspectiva de género en las universidades para la formación de profesionistas que ayuden en la construcción de una sociedad más equitativa y menos violenta.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Las acciones que pretende la educación universitaria, recurren a un número ilimitado de argumentos para que los estudiantes inscritos en los diversos programas educativos, puedan concluir con éxito su trayectoria, destacando en ellos competencias cognitivas y profesionalizantes que les permitan integrarse con menos limitaciones al mercado laboral. Sin embargo, también la educación debe acaparar competencias integrales, que coadyuven con los saberes científicos, de ahí que se exponga la perspectiva de género, como uno de los ámbitos de estudio. En ese sentido se pretende abordar el sexismo y su vínculo con la violencia escolar en el ámbito universitario.

El sexismo se entiende como toda evaluación cognitiva, emocional y conductual que se hace de una persona atendiendo el sexo biológico, pudiendo ser negativa y positiva, en ese sentido, Glick y Fiske (1996, 2001) en su teoría de sexismo ambivalente proponen que las actitudes sexistas están marcadas por una profunda ambivalencia y no por una antipatía uniforme a la mujer, ya que se desarrolla con actitudes hostiles y benévolas hacia ella; sin embargo, en el trasfondo, son un mecanismo estructural de dominio masculino. De ahí los autores establecen dos dimensiones opuestas del sexismo ambivalente: el sexismo hostil y el sexismo benevolente.

El sexismo hostil es el sexismo tradicional y parte de la idea de la supuesta inferioridad de la mujer como grupo, son un conjunto de actitudes de prejuicio o conductas discriminatorias que legitiman el control del hombre a partir de las siguientes ideas y/o factores: a) el paternalismo dominador, el cual percibe a las mujeres como inmaduras y no autosuficientes legitimando a la figura dominante masculina; b) diferenciación compensativa de género, es la creencia de que las mujeres como grupo son inferiores lo que justifica el poder estructural masculino, los hombres poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales y la mujer solo debe enfocarse a la familia y el hogar; c) la dominación heterosexual, parte de la idea de que el sexo se fusiona con el poder, la mujer usa su atractivo sexual para dominar, seducir y manipular a los hombres (Glick & Fiske, 2001).

El sexismo benevolente es un conjunto de actitudes y conductas sexistas hacia las mujeres estereotipadas que las limitan a ciertos roles, pero con un tono positivo y tiende a suscitar en el receptor conductas típicamente categorizadas como prosociales o de búsqueda de intimidad (Cruz Torres, Zempoaltecatl Alonso & Correa Romero, 2005). El sexismo benevolente está integrado por tres subfactores o componentes: a) el paternalismo protector, parte de la idea de que la mujer es débil, frágil y dependiente, por lo que el hombre debe ser protector y proveedor absoluto; b) la diferenciación complementaria de género parte de la creencia de que las mujeres tienen rasgos positivos pero sólo si se ajustan a los roles de género convencionales de bajo estatus, complementarios a los del hombre (Vaamonde & Omar, 2012); c) la intimidad heterosexual, parte de la creencia de que las relaciones son esenciales para hombres y mujeres para alcanzar la felicidad, la motivación sexual del hombre está ligada con el genuino deseo de cercanía e intimidad con la mujer.

Este tipo de sexismo disfrazado de falso reconocimiento y afecto, muy presente en las y los estudiantes, refuerza el rol tradicional de la mujer, justificando las actitudes que implican violencia (Rodríguez & Lameiras, 2002).

Respecto a la violencia escolar, está se refiere a todos aquellos actos agresivos que tienen lugar en escuelas o institutos, dichas conductas implican que los alumnos trasgredan las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo (Marín, 1997).

La violencia escolar es una problemática que ha generado gran preocupación entre la comunidad científica debido a su alto nivel de incidencia, diversos estudios realizados en distintos países estiman que la violencia escolar está presente en aproximadamente el 15% de los escolares, los cuales manifiestan haber sido maltratados, intimidados o haber presenciado alguna agresión contra un compañero (Olweus, 1998; Smith et al., 1999; Debarbieux & Blaya, 2001). De la mano con la violencia aparece el acoso escolar que tiene fuertes vínculos empíricos con una amplia gama de efectos psicosociales adversos que incluyen depresión, trastornos alimentarios, precoz abuso de alcohol y drogas, autolesiones, bajo rendimiento académico, y baja autoestima (Walsh, Krienert, Thresher, & Potratz, 2018). Aunque generalmente el estudio de la violencia escolar se ha centrado en la adolescencia, también se ha confirmado su presencia en la etapa universitaria (Seni Medina & Romero Moreno, 2017; Walsh et al., 2018). En esta etapa la problemática es sensible en la medida en que el silencio de las víctimas le resta visibilidad, esto por la errada creencia de que a su edad deben saber resolver sus problemas solos (Hoyos, Llanos & Valega, 2012). Considerando estos antecedentes existen pocos estudios que den cuenta de la relación entre el sexismo y la violencia escolar, sin embargo destaca la investigación de Díaz-Aguado (2005) quien ha señalado que el sexismo está muy relacionado con la violencia en general.

Respecto al sexismo benévolo, Boira, Chilet-Rosell, Jaramillo-Quiroz, & Reinoso (2017), encontraron que altas puntuaciones en esa variable se relaciona con la presencia de violencia de pareja psicológica y física, tanto ejercida como sufrida. Por su parte Ramiro-Sánchez, Ramiro, Bermúdez, & Buela-Casal (2018) señalan en sus hallazgos que los adolescentes que presentan más actitudes sexistas tienen actitudes más positivas hacia la

violencia en la pareja. Coincidiendo con Arnosó, Ibabe, Arnosó, & Elgorriaga (2017) que encontraron una relación entre las manifestaciones de sexismo y la violencia en las relaciones de pareja, así como con el estudio de Juarros-Basterretxea, Overall, Herrero, & Rodríguez-Díaz (2019) cuyo hallazgo discrimina un efecto del sexismo hostil sobre la violencia psicológica de pareja.

En otros estudios Cardona et al., (2015) reportaron que existe una relación entre el sexismo benevolente y violencia de género contra la mujer. En la misma línea Durán, Campos-Romero, & Martínez-Pecino (2015) encontraron una correlación de tipo positivo entre los obstáculos en la comprensión de la violencia de género y las actitudes sexistas hostiles y benévolas, siendo la correlación más alta la mostrada con el sexismo hostil. Asimismo, Mingo & Moreno (2017) señalan respecto de las actitudes sexistas que si bien, se trata de situaciones que se consideran parte de un ambiente cultural y social, el riesgo que se corre al aceptarlas es que paulatinamente se conviertan en hechos violentos, en su estudio particularmente, se refieren a la violencia de género.

En la misma línea en una investigación realizada por Treviño & Esparza (2016), refiere que en los medios de comunicación mexicanos utilizan mecanismos de degradación y agresión ejercida contra las mujeres. En ese sentido, el lenguaje sexista que cosifica a las mujeres sigue en la vida cotidiana, en la educación y sobre todo en los medios de información. En el imaginario colectivo patriarcal se piensa que las mujeres deben estar sometidas a ciertos cánones, principios y normas y cuando no se cumplen estos mandatos culturales se ejerce violencia sobre ellas.

Así mismo, el estudio de Casado, Pita Asan, Vélez Zambrano, Cedeño Mejía, & Ruíz Villamar (2015) encontró en el análisis musical, desde una perspectiva de género, fuertes construcciones del imaginario de amor romántico en hombres y mujeres. Estilos como la Balada Romántica y el Pop Latino son los favoritos y los representantes de letras de alto contenido sexista. La Balada Romántica o Balada Latina surge en España y deriva directamente de La Copla, un estilo cantado principalmente por mujeres con fuertes marcadores de identidad en el mantenimiento de una cultura machista y estereotipos de feminidad y masculinidad que generan relaciones de subordinación. En cuanto a la producción de música de alto contenido sexista proviene en altos porcentajes de países como México, Estados Unidos, Colombia, España o Guatemala. Un país como es EE.UU. representante del capitalismo y las desigualdades sociales, o países como el resto de los mencionados que destacan por registrar altos índices de violencia de género, y feminicidio, lo que hace necesario seguir insistiendo en el hecho de que el amor romántico en el que se educa a la mayor parte de la población, perpetúa los mecanismos de sometimiento y subordinación.

Para explicar la relación entre violencia escolar y género, conviene tener en cuenta que la principal condición de riesgo de violencia no es el sexo biológico, sino la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional. Esta identificación incrementa el riesgo de convertirse en agresor de sus pares tanto en los chicos, quienes suelen ser los que reportan conductas violentas más frecuentes, como en las chicas (Young & Sweeting, 2004).

Puesto que los centros escolares son un escenario social de desarrollo y formación para los miembros más jóvenes de la sociedad, el estudio de las relaciones sociales entre iguales, y el análisis de las variables que subyacen a los conflictos que se producen en ellas, constituye un eje relevante para la investigación (Ovejero, Yubero, Larrañaga, & Navarro, 2013).

En ese sentido, la relación que se ha encontrado entre los datos de acoso entre iguales y los niveles de sexismo muestran que la ideología sexista puede influir en las conductas agresivas dentro del contexto escolar. Una ideología de género basada en las relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres puede asentar las bases para el desarrollo de comportamientos agresivos (Ovejero et al., 2013). Estudios similares han confirmado que los alumnos acosadores se identifican con creencias más sexistas que el resto de los

compañeros (Yubero, Larrañaga & Navarro, 2011). Por su parte, DeSouza & Ribeiro (2005), analizaron el sexismo como precursor del acoso escolar, encontrando una relación significativa con el sexismo benevolente.

En palabras de Mingo & Moreno (2017) la naturalización de las relaciones de género esconde los mecanismos del poder a partir de los cuales se codifican la subordinación y la supremacía. Las instituciones, inmersas en la cultura de género, parecen tolerar cierto tipo de conductas en la medida en que su carácter sexista no aparece de manera explícita. Es relevante entender por qué el conocimiento extendido de cierto tipo de infracciones a las normas de convivencia no produce una reacción —ni social, ni institucional, ni comunitaria— suficientemente efectiva para su combate.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones existentes entre sexismo hostil y benévolo con la violencia escolar, en el ámbito universitario. De este objetivo general se desprenden los siguientes tres objetivos específicos: 1) Determinar en qué medida el sexismo hostil y benévolo y la violencia escolar están relacionados entre sí, observando asimismo si existen diferencias significativas en función del sexo en las variables de estudio; 2) Analizar la existencia de posibles diferencias entre los grupos de bajo sexismo hostil diferenciación de género, moderado sexismo hostil diferenciación de género y alto sexismo hostil diferenciación de género en las variables de sexismo hostil paternalismo, sexismo hostil sexualidad, sexismo benévolo paternalismo, sexismo benévolo diferenciación de género, sexismo benévolo sexualidad, agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva y agresión relacional instrumental y 3) Determinar el valor predictivo de las variables de sexismo y violencia escolar en el sexismo hostil diferenciación de género.

METODOLOGÍA / MÉTODO

MÉTODO Y PARTICIPANTES

Se trata de un estudio correlacional de corte transversal. Participaron 569 jóvenes mexicanos de ambos sexos (30% hombres y 70% mujeres) de entre 17 y 56 años ($M= 21.52$ $DT= 4.25$) procedentes de las carreras de derecho y psicología del Centro Universitario de la Costa, en Puerto Vallarta, Jalisco, México. La muestra es representativa, teniendo un universo poblacional de 1,100 estudiantes. Se asumió un error muestral de $\pm 4\%$, un nivel de confianza del 95.5%. El tamaño de la muestra requerida fue de 565 alumnos. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez & Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron las licenciaturas. Los estratos se establecieron en función de la variable curso/semestre. A los jóvenes se les indicó que su participación sería voluntaria y que sus respuestas anónimas. Durante la administración de los cuestionarios, al menos un investigador estuvo presente.

INSTRUMENTOS

El inventario de Sexismo Ambivalente ISA-A (ASI; Ambivalent Sexism Inventory de Glick & Fiske, 1996) adaptado por Lemus, Castillo, Moya, Padilla & Ryan (2008) fue utilizado para medir el sexismo ambivalente en dos factores: el sexismo hostil y el benevolente. La escala original cuenta con 20 ítems que miden sexismo ambivalente (SA) en dos factores: sexismo Hostil entendido como el sexismo clásico que se refiere a actitudes negativas y de franca intolerancia hacia las mujeres, basada en estereotipos de debilidad e inferioridad y Sexismo Benevolente que se refiere al conjunto de actitudes sexistas hacia las mujeres en cuanto las considera de forma estereotipada y limitada a ciertos roles; cada factor cuenta con tres dimensiones (sexismo hostil paternalismo, sexismo hostil sexualidad, sexismo hostil

diferenciación de género, sexismo benévolo paternalismo, sexismo benévolo sexualidad y sexismo benévolo diferenciación de género). Y de la escala global se obtuvo un .861 de alfa de Cronbach.

La Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003), fue utilizada para medir la conducta violenta en el contexto escolar, está compuesta por 25 ítems agrupados en dos factores: la agresión manifiesta y la agresión relacional o indirecta, cada factor cuenta con tres dimensiones (agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva y agresión relacional instrumental). En la escala global se obtuvo un .823 de alfa de Cronbach.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

RELACIONES ENTRE SEXISMO Y VIOLENCIA ESCOLAR Y DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

Respecto a las correlaciones, se encontró una correlación significativa y positiva entre los distintos tipos de sexismo entre sí, así mismo se encontró una correlación significativa y positiva entre el sexismo hostil paternalismo y la agresión manifiesta reactiva ($r = .163$ $p < 0.01$), así como con la agresión relacional instrumental ($r = .150$ $p < 0.01$). De la misma manera los hallazgos demostraron una relación significativa y positiva entre el sexismo hostil diferenciación de género y todos los tipos de violencia escolar: agresión manifiesta pura ($r = .205$ $p < 0.01$), agresión manifiesta reactiva ($r = .243$ $p < 0.01$), agresión manifiesta instrumental ($r = .224$ $p < 0.01$), agresión relacional pura ($r = .150$ $p < 0.01$), agresión relacional reactiva ($r = .180$ $p < 0.01$) y agresión relacional instrumental ($r = .190$ $p < 0.01$). Respecto al sexismo hostil sexualidad se encontró una relación significativa y positiva igualmente con todos los tipos de violencia escolar: agresión manifiesta pura ($r = .233$ $p < 0.01$), agresión manifiesta reactiva ($r = .176$ $p < 0.01$), agresión manifiesta instrumental ($r = .184$ $p < 0.01$), agresión relacional pura ($r = .174$ $p < 0.01$), agresión relacional reactiva ($r = .196$ $p < 0.01$) y agresión relacional instrumental ($r = .196$ $p < 0.01$). Respecto al sexismo benévolo paternalismo, se encontró una relación positiva y significativa con la agresión manifiesta reactiva ($r = .127$ $p < 0.01$), la agresión relacional reactiva ($r = .096$ $p < 0.05$) y la agresión relacional instrumental ($r = .121$ $p < 0.01$). En relación al sexismo benévolo diferenciación de género, los hallazgos demostraron una relación positiva y significativa con la agresión manifiesta reactiva ($r = .086$ $p < 0.05$) y la agresión relacional instrumental ($r = .132$ $p < 0.01$). Por último, se encontró una correlación significativa, en un sentido positivo entre el sexismo benévolo sexualidad y la agresión manifiesta reactiva ($r = .155$ $p < 0.01$), la agresión relacional reactiva ($r = .090$ $p < 0.05$) y la agresión relacional instrumental ($r = .116$ $p < 0.01$). Así mismo se encontró una correlación significativa y positiva entre los distintos tipos de agresiones.

Estos resultados confirman que existe una relación entre el sexismo y la violencia escolar, siendo coincidente con los estudios DeSouza & Ribeiro (2005), Yubero, Larrañaga & Navarro (2011) y Ovejero et al. (2013). También se observa que el sexismo hostil tiene una relación con todos los tipos de violencia escolar, mientras el sexismo benévolo solo se relaciona con la agresión manifiesta reactiva, la agresión relacional reactiva y la agresión relacional instrumental. Estos resultados implican que las actitudes sexistas que implican una actitud de dominio y poder sobre la mujer, se relacionan con las conductas agresivas en el contexto escolar.

En relación a las pruebas T de Student, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre sexos en sexismo hostil paternalismo ($t = 7.53$, $p < 0.001$), sexismo hostil diferenciación de género ($t = 3.48$, $p < 0.01$), sexismo benévolo paternalismo ($t = 4.08$, $p < 0.001$), sexismo benévolo diferenciación de género ($t = 3.96$, $p < 0.001$), sexismo benévolo sexualidad ($t = 3.17$, $p < 0.01$), agresión manifiesta reactiva ($t = 5.75$, $p < 0.001$) y agresión manifiesta instrumental ($t = 2.27$, $p < 0.05$). Con medias mayores, en todos los casos, para los chicos.

Estos resultados son coincidentes con los de diversos autores como Cardona et al. (2015) que reportaron mayor sexismo en el hombre que en la mujer, mismos resultados que obtuvieron Arnosó et al. (2017) al encontrar mayores niveles de sexismo en hombres que en mujeres, por su parte, Ovejero et al., (2013) en sus hallazgos mostraron que los hombres puntúan más alto, tanto en sexismo hostil como en sexismo benévolo. Mientras que en el estudio de Yépez Tito & Ortíz-Tallo (2018) ambos tipos de sexismo son más altos en chicos que en chicas.

Una de las explicaciones a estos resultados se encuentra en los estudios llevados a cabo sobre la socialización de las emociones, que reflejan, como posible origen de los estilos de afrontamiento, que a los niños se les permite externalizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos (Díaz-Aguado, 2003).

Díaz-Aguado reflexiona que los hombres interactúan socialmente con mayores actitudes sexistas, estas actitudes son favorecidas por la estructura social que promueve el dominio masculino, ya que los hombres perciben a la mujer como inmadura, no autosuficiente, seductora, manipuladora y justifican el uso del poder para el sometimiento. Con respecto al sexismo benevolente, articulan un rol protector y de proveedor al percibir a las mujeres débiles y frágiles, así como el estereotipo de que el hogar es el único espacio de desarrollo de la mujer; así como que la motivación sexual del hombre está ligada a la cercanía e intimidad con la mujer para alcanzar la felicidad (Díaz-Aguado, 2006).

Así mismo, el estudio de Carrera-Fernández, Lameiras-Fernández, Rodríguez-Castro, & Vallejo-Medina (2013) además de referir que los chicos puntuaron más alto en sexismo hostil que las chicas, encontraron que los chicos registraron mayores niveles de comportamiento de acoso escolar que las chicas, que en el caso de la presente investigación fue similar pero medido en violencia escolar.

Los resultados del presente estudio se aglutinan en la tabla 1.

TABLA 1. CORRELACIONES DE PEARSON, MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS POR SEXO, Y RESULTADOS DE LA PRUEBA T DE STUDENT

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Sexismo Hostil Paternalismo	1	.405**	.328**	.298**	.364**	.342**	.080	.163**	.056	.032	.051	.150**
2. Sexismo Hostil Diferenciación de Género	.405**	1	.557**	.376**	.288**	.274**	.205**	.243**	.224**	.150**	.180**	.190**
3. Sexismo Hostil Sexualidad	.328**	.557**	1	.433**	.284**	.237**	.233**	.176**	.184**	.174**	.196**	.196**
4. Sexismo Benévolo Paternalismo	.298**	.376**	.433**	1	.441**	.315**	.008	.127**	.019	-.048	.096*	.121**
5. Sexismo Benévolo Diferenciación de género	.364**	.288**	.284**	.441**	1	.423**	.017	.086*	.011	.010	.064	.132**
6. Sexismo Benévolo Sexualidad	.342**	.274**	.237**	.315**	.423**	1	-.027	.155**	.005	.035	.090*	.116**
7. Agresión Manifiesta pura	.080	.205**	.233**	.008	.017	-.027	1	.543**	.566**	.517**	.351**	.331**
8. Agresión Manifiesta Reactiva	.163**	.243**	.176**	.127**	.086*	.155**	.543**	1	.461**	.321**	.282**	.290**
9. Agresión Manifiesta Instrumental	.056	.224**	.184**	.019	.011	.005	.566**	.461**	1	.481**	.303**	.569**
10. Agresión Relacional Pura	.032	.150**	.174**	-.048	.010	.035	.517**	.321**	.481**	1	.491**	.480**
11. Agresión Relacional Reactiva	.051	.180**	.196**	.096*	.064	.090*	.351**	.282**	.303**	.491**	1	.476**

12. Agresión Relacional Instrumental	.150**	.190**	.196**	.121**	.132**	.116**	.331**	.290**	.569**	.480**	.476**	1
Media de chicos	10.05	11.10	10.95	16.72	9.25	8.33	5.40	5.65	5.59	5.14	6.69	4.72
Desviación típica chicos	4.16	3.45	3.48	4.28	3.71	3.35	1.51	1.85	1.30	1.31	1.89	1.13
Media de chicas	7.69	10.03	10.34	15.00	8.01	7.37	5.16	4.85	5.36	4.98	6.68	4.57
Desviación típica chicas	2.98	3.23	3.68	4.61	3.24	3.22	1.23	1.32	0.97	1.25	1.77	1.00
Prueba T de Student	7.53***	3.48**	1.81	4.08***	3.96***	3.17**	1.92	5.75***	2.27*	1.37	0.09	1.54

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA INTENSIDAD DE SEXISMO HOSTIL DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO EN EL SEXISMO Y LA VIOLENCIA ESCOLAR

Por otra parte, el análisis de varianza revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos tres grupos de sexismo hostil diferenciación de género en las variables de sexismo y de violencia escolar analizadas en el estudio.

Así, se puede constatar en la tabla 2 que en la variable sexismo hostil sexualidad, $F(2, 487)=97.13$, $p<0,001$, los chicos y chicas de alto sexismo hostil diferenciación de género puntúan significativamente más alto que el grupo de moderado sexismo hostil diferenciación de género y a su vez este grupo puntúa más alto que el de bajo sexismo hostil diferenciación de género. Este comportamiento es similar para las variables de sexismo hostil paternalismo $F(2, 487)=49.17$, $p<0,001$, sexismo benévolo paternalismo, $F(2, 487)=33.11$, $p<0,001$, sexismo benévolo diferenciación de género $F(2, 487)=14.84$, $p<0,001$ y sexismo benévolo sexualidad $F(2, 487)=13.46$, $p<0,001$, aunque en esta última variable los del grupo alto y moderado se diferencian del bajo según la prueba de Bonferroni, estos resultados indican que los universitarios pertenecientes a un grupo con alto sexismo hostil diferenciación de género puntuarán medidas mayores en los distintos tipos de sexismo.

En cuanto a las variables de violencia escolar, los diferentes tipos de agresión son distintos en los tres grupos de sexismo analizados, agresión manifiesta pura $F(2, 487)=10.17$, $p<0,001$, agresión manifiesta reactiva $F(2, 487)=9.59$, $p<0,001$, agresión manifiesta instrumental $F(2, 487)=9.01$, $p<0,001$, agresión relacional pura $F(2, 487)=4.56$, $p<0,01$, agresión relacional reactiva $F(2, 487)=9.30$, $p<0,001$ y agresión relacional instrumental $F(2, 487)=9.99$, $p<0,001$, indicando que aquellos del grupo de alto sexismo hostil diferenciación de género puntúan mayores medidas de violencia escolar y los del grupo de bajo sexismo hostil diferenciación de género puntúan menores medidas de violencia escolar.

Estos resultados sugieren que las personas que mantienen una hostilidad en la diferenciación de género que implica la creencia de que las mujeres como grupo son inferiores lo que justifica el poder estructural masculino, es decir, que los hombres poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales y la mujer solo debe enfocarse a la familia y el hogar, tendrán una tendencia a la agresión escolar.

TABLA 2. DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS (BAJO SEXISMO HOSTIL DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO, ALTO SHDG Y BAJO SHDG), EN LAS VARIABLES DE SEXUALIDAD Y VIOLENCIA ESCOLAR

	Bajo Sexismo Hostil Diferenciación de género		Moderado Sexismo Hostil Diferenciación de Género		Alto Sexismo Hostil Diferenciación de Género		F
	M	DT	M	DT	M	DT	
	Sexismo hostil Sexualidad	7.32 ^c	2.74	10.29 ^b	3.15	12.99 ^a	

Sexismo Hostil Paternalismo	6.41 ^c	2.57	7.92 ^b	3.02	10.49 ^a	3.98	49.17 ^{***}
Sexismo Benévolo Paternalismo	13.13 ^c	4.96	15.18 ^b	4.38	17.74 ^a	3.88	33.11 ^{***}
Sexismo Benévolo Diferenciación de Género	6.97 ^c	3.31	8.45 ^b	3.22	9.41 ^a	3.57	14.84 ^{***}
Sexismo Benévolo Sexualidad	6.28 ^b	3.25	7.75 ^a	3.03	8.50 ^a	3.47	13.46 ^{***}
Agresión Manifiesta Pura	4.89 ^b	1.12	5.11 ^b	1.16	5.59 ^a	1.48	10.17 ^{***}
Agresión Manifiesta Reactiva	4.55 ^c	1.19	5.04 ^b	1.40	5.41 ^a	1.68	9.59 ^{***}
Agresión Manifiesta Instrumental	5.11 ^b	0.43	5.32 ^b	0.83	5.62 ^a	1.25	9.01 ^{***}
Agresión Relacional Pura	4.67 ^b	1.07	5.04 ^b	1.29	5.17 ^a	1.24	4.56 ^{**}
Agresión Relacional Reactiva	5.95 ^b	1.47	6.80 ^a	1.82	6.82 ^a	1.66	9.30 ^{***}
Agresión Relacional Instrumental	4.20 ^b	0.59	4.65 ^a	1.02	4.78 ^a	1.16	9.99 ^{***}

Nota: M=Media; DT= Desviación Típica; F= F de Fisher-Snedecor; ^{abc} Pueba de Bonferroni a>b>c *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

VALOR PREDICTIVO DE LAS VARIABLES DE SEXISMO Y VIOLENCIA ESCOLAR EN EL SEXISMO HOSTIL DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO

Finalmente, el análisis de regresión confirma el valor predictivo de algunas variables de sexismo y violencia escolar en el sexismo hostil diferenciación de género. Como se puede constatar en la tabla 3, las variables de sexismo y violencia escolar explican respectivamente el 38% y el 8% del sexismo hostil diferenciación de género.

De forma específica, se constata que el sexismo hostil paternalismo ($\beta = .219$; $p < 0.001$), el sexismo hostil sexualidad ($\beta = .436$; $p = 0.001$) y el sexismo benévolo paternalismo ($\beta = .100$; $p = 0.017$), son algunas de las variables explicativas estadísticamente significativas, no siendo significativas las variables de sexismo benévolo diferenciación de género y sexismo benévolo sexualidad.

Por lo que se refiere a las variables de violencia escolar, los resultados muestran que solo una variable tuvo valor predictivo, la cual fue la agresión manifiesta reactiva ($\beta = .152$; $p = 0.017$) que explica parte de la varianza del sexismo hostil diferenciación de género. Lo cual quiere decir que este tipo de violencia escolar puede predecir el sexismo hostil diferenciación de género.

TABLA 3. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE UTILIZANDO COMO VARIABLE CRITERIO EL SEXISMO HOSTIL DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO

Variables predictoras	R2 Corregida	F	β	P
Sexismo	.38	65.29		
Sexismo Hostil Paternalismo			.219	<0.001
Sexismo Hostil Sexualidad			.436	<0.001
Sexismo Benévolo			.100	.017

Paternalismo			
Sexismo Benévolo			
Diferenciación de Género			
Sexismo Benévolo			
Sexualidad			
Violencia Escolar	.08	8.68	
Agresión Manifiesta Pura			
Agresión Manifiesta Reactiva			
Agresión Manifiesta Instrumental			
Agresión Relacional Pura			
Agresión Relacional Reactiva			
Agresión Relacional Instrumental			

Nota: R² Correlación múltiple cuadrada; F=F de Fisher-Snedecor; β=Beta; p=α=0.05.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El sexismo se reconoce a nivel mundial como una de las causas de desigualdades sociales (Boira et al., 2017). La transmisión de los estereotipos sexuales a través de lo que se ha dado en llamar currículum oculto, entendiendo por éste, los saberes que se internalizan inconscientemente en las trayectorias escolares, a los esquemas de conocimiento y acción que van a determinar el desarrollo de la conciencia de lo posible y lo inalcanzable en cada género (Bonder & Rodríguez Giles, 1989), discurre paralela a las intenciones del currículum explícito, y es la principal vía de transmisión de valores sexistas, ya que a través de las prácticas, el lenguaje, valoraciones y expectativas diferenciales para cada sexo, son internalizadas posiciones distintas que reproducen los prejuicios y valoraciones de la sociedad encarnados por los docentes (Catalá, 1997).

La universidad como espacio socializador y de formación debe tomar en cuenta que las actitudes sexistas tienen influencia en fenómenos como la violencia porque aún existe un desequilibrio, dónde los hombres, al identificarse más con el rol de masculinidad asociado al poder y las conductas violentas, suelen ejercer más conductas sexistas. En ese sentido se propone emprender acciones en el ámbito universitario para romper con estos roles y abonar en una cultura de equidad de género.

En el marco de la población universitaria resulta también importante el análisis de las posibles actitudes sexistas, especialmente en áreas relacionadas con el bienestar y la salud, puesto que como futuros profesionales pueden tener una actuación directa en el ámbito de la violencia de género (Boira et al., 2017)

Las mujeres que sufren violencia a menudo buscan atención médica, aunque no revelen que la consulta esté asociada al abuso o violencia. El médico u otros profesionales orientados al bienestar de las personas como psicólogos o trabajadores sociales pueden ser los primeros contactos de aquellas mujeres que se encuentran viviendo una situación de violencia y quizás en quienes confíen para revelar su situación (WHO, 2013). Es posible que los estereotipos sexistas que pueden presentarse en los y las profesionales lleven a justificar la actitud y los comportamientos de violencia. En otro ejemplo Garrido-Macías, Valor-Segura, & Expósito (2017) comprobaron en su estudio que los hombres con alto sexismo benévolo culpaban menos al agresor cuando éste utilizaba tácticas más sutiles de violencia sexual

(persuasión sexual), mientras que este efecto no ocurre en las mujeres, lo cual podría ser algo muy grave, por ejemplo, en profesionales del derecho.

Boira et al. (2017) señala la necesidad de trabajar en intervenciones educativas en población universitaria, para minimizar los pensamientos sexistas y de distorsión de la figura de la mujer, como forma de prevenir la violencia, en el caso de su estudio, se trataba de violencia de pareja. Indica que deben incorporarse al currículo universitario en general, y especialmente en el colectivo del área de salud, materias y contenidos transversales sobre esta temática, para evitar agresiones y para mejorar la detección y tratamiento de la violencia.

Así mismo, en el estudio de Gázquez, Pérez, Lucas & Palenzuela (2008) sobre la percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar, consideraron “la escasa educación en el respeto a los demás” el aspecto que más influye en el origen de la violencia escolar.

Todos estos estudios apuntan en la misma dirección, el ámbito universitario es un espacio clave para transformar las actitudes sexistas, es no solo su derecho si no su obligación al albergar a tantos jóvenes que se preparan para ser profesionistas, la universidad como institución tiene el deber de abordar la educación desde una perspectiva de género que incluya la igualdad, la equidad, la paz y valores que transformen y rompan los estereotipos sexistas que dividen la sociedad y como señala este estudio genera violencia no solo de género sino también entre iguales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoso, A., Ibabe, I., Arnoso, M., & Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27(1), 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2017.02.001>
- Boira, S., Chilet-Rosell, E., Jaramillo-Quiroz, S., & Reinoso, J. (2017). Sexismo, pensamientos distorsionados y violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios de Ecuador de áreas relacionadas con el bienestar y la salud. *Universitas Psychologica*, 16(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.spdv>
- Bonder, G., & Rodríguez Giles, E. 1989. *Valores de género en el programa de orientación profesional de las escuelas primarias argentinas de la provincia de Buenos Aires, Argentina*. CEM, Mimeo.
- Cardona, J. C., Castaño Castrillón, J. J., Casas Guerra, L. P., Cañón Buitrago, S. C., Godoy García, A. K., Henao Mendoza, D. F., & Valencia Valencia, L. K. (2015). Sexismo y concepciones de la violencia de género contra la mujer en cuatro universidades de la ciudad de Manizales (Colombia), 2015. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 15(2), 200–219. <https://doi.org/10.30554/archmed.15.2.1004.2015>
- Carrera-Fernández, M.-V., Lameiras-Fernández, M., Rodríguez-Castro, Y., & Vallejo-Medina, P. (2013). *Bullying Among Spanish Secondary Education Students*. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(14), 2915–2940. <https://doi.org/10.1177/0886260513488695>
- Casado, C. M., Pita Asan, M., Vélez Zambrano, M., Cedeño Mejía, R., & Ruíz Villamar, J. (2015). Un análisis de la violencia y el sexismo desde el imaginario musical ecuatoriano de la región Costa. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (38), 225–243. <https://doi.org/10.15198/seeci.2015.38.225-261>
- Catalá, S. E. (1997). El sexismo en las universidades argentinas. *Política y cultura*, (9), 217–234.
- Cruz Torres, C.; Zempoaltecatl Alonso, V., & Correa Romero, F. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(002), 381-395.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*. Paris: ESF.

- DeSouza, E. R., & Ribeiro, J. (2005). Bullying and sexual harassment among Brazilian highschool students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1018-1038. <https://doi.org/10.1177/0886260505277731>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). ADOLESCENCIA, SEXISMO Y VIOLENCIA DE GÉNERO. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 35–84.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*. 037, 17-47.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de estudios de juventud*. 73, 38-58.
- Durán, M., Campos-Romero, I., & Martínez-Pecino, R. (2015). Obstáculos en la comprensión de la violencia de género: Influencia del sexismo y la formación en género [Obstacles towards gender violence comprehension: Influence of sexism and academic training in gender issues]. *Acción Psicológica*, 11(2), 97–106. <https://doi.org/10.5944/ap.11.2.14177>
- Garrido-Macías, M., Valor-Segura, I., & Expósito, F. (2017). Atribución de responsabilidad ante la violencia sexual: Efecto del tipo de táctica, el género y el sexismo benévolo [Attribution of responsibility for sexual violence: Effect of type of tactic, gender and benevolent sexism]. *Acción Psicológica*, 14(2), 69–84. <https://doi.org/10.5944/ap.14.2.20757>
- Gázquez, J. J., Pérez, M. del C., Lucas, F., & Palenzuela, M. del M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 69. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i1.2>
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 115-188), San Diego: Academic Press.
- Hoyos, O. L. R., Llanos M. M. & Valega, S. J. (2012). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica*, 11, 3, 793-802.
- Juarros-Basterretxea, J., Overall, N., Herrero, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2019). Considering the Effect of Sexism on Psychological Intimate Partner Violence: A Study with Imprisoned Men. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(2), 61–69. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2019a1>
- Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J., & Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- Mingo, A., & Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, 35(105), 571–595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). SEXISMO Y COMPORTAMIENTO DE ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES. *Behavioral Psychology*, 21(1), 157–171.
- Ramiro-Sánchez, T., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2018). Sexism in Adolescent Relationships: A Systematic Review. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 123–132. <https://doi.org/10.5093/pi2018a19>
- Rodríguez, Y., & Lameiras, M. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-128.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P., & Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.

- Seni Medina, G. D., & Romero Moreno, M. C. (2017). Medios y bullying. Caracterización de los hábitos, preferencias y usos que los jóvenes universitarios hacen de las tic y su potencial en la convivencia universitaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 21(44), 127–153. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.44.127-153>
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross National Perspective*. London: Routledge.
- Treviño, M. E. F., & Esparza, O. N. E. (2016). Violencia, género y sexismo: Un estudio en el discurso de medios mexicanos. *Opción*, 32(13), 725–735.
- Vaamonde, J. D., & Omar, A. (2012). Validación argentina del Inventario de Sexismo Ambivalente. *Alternativas en Psicología*, 26, 47-58.
- Walsh, J. A., Krienert, J. L., Thresher, G., & Potratz, K. (2018). Examining the link between bullying participation, psychopathy and empathy in a large retrospective sample of university students. *Criminal Justice Studies*, 31(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/1478601X.2018.1461625>
- World Health Organization. (2013). *Responding to intimate partner violence and sexual violence against women: WHO clinical and policy guidelines*. Ginebra: Autor.
- Yépez Tito, P. A., & Ortíz-Tallo, M. F. (2018). Sexismo en adolescentes: Un problema de salud vinculado a la violencia de género en el contexto ecuatoriano. En A. Martín-Cabello, A. García-Manso, & J. L. Anta Félez, *I Congreso Internacional de Estudios Culturales Interdisciplinarios Cultura e identidad en un mundo cambiante* (pp. 304–312). Madrid: OMMPRESS JOURNALS.
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent Bullying, Relationships, Psychological well-being, and Gender-atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach, *Sex Roles*, 50, 7-8, 525-555.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2011). Sexismo y acoso escolar en la adolescencia. En E. Larrañaga (dir.), *Miradas a lo social* (pp. 173-180). Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM.

REFERENTES LGTBI EN EDUCACIÓN

Hevia Campano, Aida
Institución: Universidad de León

PALABRAS CLAVE

Referentes, LGTBI, Educación

RESUMEN

Es innegable cómo la presencia o ausencia de referentes cala hondo en nuestra forma de entender el mundo, entonces cabe preguntarse el papel y forma que toman dichos referentes en la educación y si es abarcan una diversidad tan amplia como es la relativa al colectivo LGTBI. Debido a ello es necesario el establecer un enfoque crítico a la hora de buscar programación si queremos que se pueda visibilizar a todos y a todas. Mediante un análisis de la programación más recurrente y querida por miembros de la Comunidad Educativa (llevada a cabo mediante entrevistas a alumnado, profesorado y núcleo familiar) se puede llegar a la conclusión de que no solo los referentes más populares caen en unas características comunes, obviando así la posibilidad de plasmar la diversidad existente en el mundo, sino que ninguna de las series visibiliza al colectivo LGTBI como cabría esperarse y esto llama a la necesidad de buscar alternativas.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Lo primero que se debe aclarar es qué se entiende como diversidad afectivo-sexual. Según Aguado (2003) la diversidad abarca ese rango de “distintas formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad y las relaciones con los demás” (citado en Márquez, Gutiérrez y Gómez, 2017). Pero, ¿qué conforma esta diversidad? ¿Qué es el colectivo LGTBI? ¿Y la heteronormatividad? ¿E identidad de género?

Para aclarar estos conceptos debemos dirigirnos a Rutgers (2018), donde describe la orientación sexual como la atracción sexual y/o romántica hacia otros. Esta puede ser hacia personas de distinto género (heterosexualidad), mismo género (homosexualidad), siendo gay un hombre que se siente atraído por hombres y lesbiana una mujer que se siente atraída por mujeres o más de un solo género (bisexualidad).

Pero dentro de las siglas L(esbianas) G(ais) T(ransgénero) B(isexuales) I(ntersexuales) hay dos que no tienen que ver con la atracción sino con la identidad de género y las características de los órganos sexuales. Aun así, para entender ambas hemos de establecer una diferencia clara entre el género y los órganos sexuales; si bien es cierto que el *quid* radica en que se asigna el ser mujer (género) con tener una vagina (órgano sexual) y ser hombre (género) con tener pene (órgano sexual), esto no es siempre así (y en los casos en los que coincide estamos hablando de una persona cisgénero). Aquí entra un nuevo concepto definido en Lamas (1996) identidad de género: identificarse con un género en sus comportamientos, juegos, actitudes,... Con esto Lamas nos demuestra como una gran cantidad de atributos o comportamientos que entendemos como “naturales” realmente se construyen socialmente, no tienen una relación inherente con ningún otro aspecto, como serían los genitales.

Asimismo, la intersexualidad también sufre una opresión relativa a la asignación de género dependiendo de los genitales pues, una persona intersexual es aquella que nace con

características (biológicas) distintas a lo que se considera, en su totalidad, masculino o femenino; es decir, no encaja de forma normativa en la concepción de “cuerpo de hombre” o “cuerpo de mujer” (Rutgers, 2018).

Todos estos conceptos se salen de la heteronormatividad pues éste es “un orden construido a partir de un sistema sexual binario y jerárquico que no solo limita la definición de lo humano a dos categorías genéricas, varones y mujeres, sino que también disciplina el deseo sexual para que los sexos opuestos se atraigan mutuamente” (Guerra, 2009).

LA LUCHA HACIA LA IGUALDAD PARA EL COLECTIVO LGTBI

Para entender el camino que sigue recorriendo el colectivo LGTBI no hace falta ir hasta los tiempos profundamente religiosos, Galaz, Troncoso y Morrison (2016) exponen como la psicología, psiquiatría, los marcos educativos, actuaciones jurídicas o las perspectivas biológico-médicas encasillaban la diversidad sexual como un problema digno de ser investigado. Todo aquello que no encajaba en la heteronormatividad era un problema científico. También hablan de estudios que intentaban dar una “explicación” a las personas LGTBI y su existencia. Por no mencionar que los estudios de los años cuarenta de Kinsey, Hooker y más investigaciones mencionadas en Gil (2010) fueron los que llevaron a la Asociación Americana de Psiquiatría a dejar de considerar la homosexualidad como enfermedad en 1973, es decir, no hace más de 46 años.

Pero esto tal vez nos genere la pregunta de por qué existe este, en palabras de Amaro (2013), rechazo latente y estructural por el mero hecho de ser homosexual, bisexual, transgénero o intersexual. COGAM (2005) aúna un conjunto de causas que ayudan a que la homofobia no solo exista sino que perdure: la visión de la heterosexualidad como la “normalidad” hace entender entonces la homosexualidad como su contrario, por lo que en este caso la homofobia “regularía” las estructuras que mantienen el orden sexual (heterosexual y cisgénero); también explica cómo, al no entenderse a los homosexuales como procreadores (aunque la homosexualidad no exime a la paternidad) la “justificación filogenética” es otro pie para mantener este odio hacia el colectivo. Pese a que las razones que expone no son solamente estas, me gustaría resaltar una última por incluir la identidad de género pues, tradicionalmente se entiende como género masculino aquel que se opone constantemente a la feminidad; al reducir este concepto como dos categorías opuestas no solo se está entendiendo una única forma aceptada de ser hombre o mujer, sino que, dentro de esta contraposición se entiende una categoría como la correcta frente a otras formas “desviadas”.

En cuanto al colectivo bisexual, pese a lo que se podría creer, no sufre lo mismo que las personas homosexuales *per se*, sino que se añaden varios mitos o prejuicios que aúnan Esteban y Vázquez (2014). Algunos de estos estereotipos son el considerar la bisexualidad una etapa de transición, una excusa para no admitir la homosexualidad, pensando así que las personas bisexuales simplemente están confundidas, añadiendo a esto comentarios que entienden que por tener esta orientación son más promiscuos o tienden más al poliamor. Lo más chocante de esto es que no viene solo de las personas heterosexuales sino también de homosexuales, por ello Esteban y Vázquez (2014) denominan esta situación como doble discriminación.

Pero, desgraciadamente, no son solo éstos los que sufren rechazo o aversión dentro del colectivo. Existe un gran rechazo hacia las personas transgénero, como expone COGAM (2005), que puede ser debido sobre todo a romper esos roles de género que llevan establecidos socialmente en cuanto a la identidad de género. Guzmán, Martínez y Molina (2015) entienden como transfobia un abanico de actitudes o sentimientos negativos hacia personas transgénero que a veces se entremezclan con prácticas homofóbicas que pueden ir desde no dejar entrar al baño de mujeres a una chica transgénero hasta la violencia física, pasando por la estigmatización y segregación en distintos ámbitos sociales.

En España, el camino para un reconocimiento de la diversidad sexual, aún tiene muchas dificultades, como exponen Márquez, Gutiérrez y Gómez (2017) pasando del nacionalcatolicismo y su modo de entender la sexualidad, centrada en la reproducción (dentro del matrimonio católico tradicional) como única forma de relaciones válidas, a la entrada de la democracia donde el marco de la “sexualidad” empezó a aceptar otras sexualidades (véase la legalización del matrimonio homosexual). De igual forma, cabe decir que en este 2017 se registraron 629 incidentes de odio por orientación sexual o identidad de género por las entidades LGTBI (FELGTB, 2018) por lo que clamar que ya no hace falta seguir luchando por la igualdad es peligroso.

¿SON NECESARIOS LOS REFERENTES?

Como bien señala Dorado (2008), una de las consecuencias de la invisibilidad y silenciamiento de identidades no heterosexuales es la falta de referentes positivos, por lo que la identidad sexual que construimos a lo largo de nuestra vida encuentra trabas (hablando de una identidad sexual distinta a la heterosexual). Esa misma falta de referentes positivos ataca a la estabilidad emocional de cada persona, encontrándose situaciones de soledad y anonimato que bajo otras circunstancias no viviría.

Aunque se pueda pensar que tratar estos temas a una edad temprana puede ser confuso para los infantes, Gavilán (2018) expone por qué esto es erróneo, orientada en ese caso concretamente hacia las personas transgénero: “Pero, además, los especialistas se justifican con el argumento falaz de que no se les debe etiquetar como transexuales para no estigmatizarlos, y prefieren mantenerlos en una especie de nebulosa junto a los demás menores que no se conforman a la norma de género, o bajo la etiqueta de menores con «problemas de identidad de género». Sin embargo, vivir en esa indefinición y en ese limbo es lo que puede favorecer la opresión a la que están sometidos y la resistencia que ellos mismos oponen.”

¿EL COLECTIVO LGTBI TIENE CABIDA EN LAS AULAS?

La presencia de referentes LGTBI en las aulas se hace necesaria e imprescindible. Kisnerman (2005), citado en Ayala, Hernández y Reyes (2014), expone que nuestra percepción de la realidad se va construyendo con las interacciones y el diálogo entre las personas, es decir, que los significados o simbolismos ligados a ciertas concepciones o expresiones son interpretados dependiendo de sus experiencias. De esta forma se comprueba (Parsons, citado en Ayala, Hernández y Reyes, 2014) que las tendencias heterosexistas, homofóbicas, bifóbicas o transfobas no son innatas, sino que se adquieren a lo largo del proceso de aprendizaje en función de las experiencias que se van desarrollando. De ahí la importancia de que haya referentes adultos en las aulas que ayuden al alumnado en su proceso de crecimiento y les permitan conocer, relacionarse y tener como referente a personas que valoren su propia diversidad sexual.

Asimismo, debemos darnos cuenta de que del mismo modo que la educación intercultural es una forma especialmente útil para destruir los prejuicios racistas y étnicos, integrar la diversidad sexual a través de la educación es una gran herramienta para dismantelar los estereotipos LGTBIfóbicos (Márquez, Gutiérrez y Gómez, 2017).

Como colofón y partiendo de la experiencia directa de una joven (James, 2016) que pertenece al colectivo LGTBI quiero resaltar cómo habla del miedo a “salir del armario” por las posibles consecuencias; desde hacer burla, agresiones, violencia o segregación por parte de tus compañeros de clase hasta tu propia familia. O como James dice que en las clases de educación sexual nadie mencionaba la palabra “gay” o “transgénero” hablando de cuerpos y la pubertad. Por todo ello hemos de enfocar nuestra práctica docente como herramienta para visibilizar, entre otros, al colectivo LGTBI.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El único objetivo que planteo en este documento es “analizar los referentes infantiles actuales en Educación”.

METODOLOGÍA / MÉTODO

A la hora de sumergirme en este trabajo los pasos que seguí fueron los siguientes: tras establecer la finalidad del trabajo, inicié una revisión documental de la bibliografía actual sobre la temática, centrándome en la diversidad sexual con especial atención en el campo de la educación. Esto me permitió centrar el estado de la cuestión sobre el objeto de investigación de este TFG.

La metodología empleada es de corte cualitativo pues, siguiendo los criterios definatorios de Smith (1987) ha de ser (y en este caso, es) un proceso empírico que estudia cualidades o entidades cualitativas, pretendiendo entenderlas en un contexto particular (es decir, no se generaliza), conociendo los procesos subjetivos, entendiendo el contexto, elemento clave para interpretar los datos obtenidos; estos datos se registrarán de forma flexible, citado en Quecedo y Castaño (2003).

Tras esto se realizó un análisis videográfico en el que se buscaba conocer la realidad que la televisión nos plasma (series más populares y características de las mismas). Con este análisis no solo se registrarían los personajes y series más emitidos sino que se analizarían a los protagonistas y características como su género, si es un personaje cis o trans, si tiene orientación sexual definida y, si es el caso, cuál es esta; en cuanto a su contexto, se analizará si el resto de personajes principales son cisgénero o transgénero, y su orientación sexual, si es que está definida.

Pero, ¿por qué televisión? en palabras de Lordoño (1997) “el papel de los medios de comunicación (entre ellos la televisión) en la generación de nuevos métodos y pedagogías es fundamental, sobre todo si propendemos por una educación que se proyecte en la ciudad y sus habitantes.” También, Bustamante, Aranguren y Arguello (2004) explican cómo la televisión no solo interviene sino que también interfiere en una gran cantidad de los ambientes dónde discurren las rutinas, ya sean individuales como en grupo. No solo estos autores entienden el papel que juega la televisión en el día a día de los niños y de las niñas, Peiró-i-Gregori y Merma (2011) añaden que el empleo de recursos tecnológicos está directamente vinculado con el ocio en sociedades como la nuestra (postindustriales).

La elección de las cadenas en las que se puso el foco se debe al análisis televisivo de Barlovento Comunicación (2019) con el que podemos saber que la cadena “Clan” es la líder entre niños y niñas de 4 a 12 años con un 14.3% pero tampoco hay que olvidarse de Boing o Disney Channel, cadenas que atraen a más del 10% de los espectadores más jóvenes.

Después de esto se realizaron entrevistas abiertas a distintos entes de la Comunidad Educativa como son el alumnado, su núcleo familiar y los y las docentes en los que se buscaba conocer aquellas series o personajes más frecuentes en el ámbito escolar y sus razones.

Dentro de este marco tan general, las entrevistas que se llevaron a cabo fueron las entrevistas de preguntas abiertas, las cuales son (Deslauriers y Estrada, 2011) se caracterizan porque, pese a que el entrevistador realiza preguntas previamente redactadas, el encuestado puede responder con total libertad (dentro, por supuesto, del marco de la pregunta realizada).

En cuanto a la muestra, se conforma de niños, niñas, profesoras, padres y madres. Dentro de la primera diferenciación, en alumnado, pude entrevistar a un total de 31 niños y niñas (13 de 3-4 años, 8 de 4-5 años y 10 de 5-6 años). Pude entrevistar a estos y estas infantes por tanto haber estado en su aula (al menos una vez) como por ser quienes vinieron a enseñarme a qué jugaban en el patio durante mi periodo de prácticas.

La segunda clasificación, las profesoras, fueron cinco docentes aquellas a quienes pude entrevistar, la elección de las mismas fue por disponibilidad, si bien es cierto que tres de

ellas dan clase en Educación Infantil (rama de mi grado), las dos restantes son profesoras de Psicología Terapéutica, por lo que la duración de las sesiones de unas y otras son muy diferentes.

Finalmente los padres y las madres, estas 7 entrevistas transcurrieron en la salida del colegio, antes de que se fuesen con sus hijos y con sus hijas. Se entrevistaron a todos los padres y a todas las madres que pudiesen invertir un poco de tiempo en responder las preguntas, y el resultado fueron 7 núcleos familiares distintos.

Por último, se cotejaron los datos de ambos procedimientos para comprobar si las series más emitidas coinciden con las más empleadas y si hubiese algún vacío que pudiesen estar dejando las mismas, alguna parte de la realidad que no estuviese siendo correctamente reflejado.

Por último, se cotejaron los datos de ambos procedimientos para comprobar si las series más emitidas coinciden con las más empleadas y si hubiese algún vacío que pudiesen estar dejando las mismas, alguna parte de la realidad que no estuviese siendo correctamente reflejado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Expondré a continuación, de forma separada, los análisis de los resultados de los instrumentos de investigación que he empleado en este estudio, comenzando por el análisis videográfico que he realizado de las series y programas de televisión más vistas por la infancia, para después exponer los resultados de las entrevistas realizadas al alumnado, profesorado y núcleo familiar. Todo ello para finalmente centrarme en el siguiente capítulo, en las conclusiones que sintetizan los hallazgos más fundamentales del trabajo realizado.

ANÁLISIS VIDEOGRÁFICO

Lo primordial es comprender la influencia de la televisión, como refleja Llopis (2004), y el contexto en el que más se consume este medio es en el ámbito familiar, es decir, se ha convertido en un elemento más de la vida familiar. Es por esto que la realidad que engloba al niño ha de añadir la que reflejan los medios de comunicación, como es la televisión.

Es por ello que, para entender esta realidad presente en casi todos los salones de las familias de nuestra sociedad, se analizaron tres series infantiles. Para este análisis videográfico se visionaron aproximadamente 35 capítulos (sin incluir películas de la misma franquicia que la serie, como es el caso de *Doraemon*), de cada serie. Dicho análisis se centrará en los personajes principales, atendiendo a su sexualidad e identidad de género, mencionando de igual forma, si lo hubiese, algún personaje secundario que se defina como LGTBI.

Analizando la programación (*Tabla 1*) que tienen estos tres canales en las franjas horarias más vistas (mañana: 7:00-14:00; sobremesa: 14:00-17:00; y tarde 17:00-20:30) entre semana no solo podemos ver cómo la que más variedad tiene es Clan (el 73.5% de los shows que ofrece son distintos), pero en todas las cadenas hay una serie que se emite una vez por franja horaria (las analizadas): en el caso de Clan es *Peppa Pig* (100 minutos se emite en esas franjas horarias), en Boing es *Doraemon* (emitido durante tres horas y diez minutos a lo largo del día en las franjas horarias analizadas) y en Disney Channel es *Las Aventuras de Ladybug* (también su emisión ocupa 100 minutos durante estas franjas horarias).

Tabla 1.

	Clan	Boing	Disney Channel
Mañana (7:00-14:00)	Pocoyó	El Show de Tom y Jerry	Pat, el perro
	Peppa Pig	The Happos Family	Vampirina
	Bob Esponja	Doraemon	Las Aventuras de Ladybug Pat, el perro
	Monchichi	El asombroso mundo de Gumball	PJ Masks
	Tex	New Loony Tunes	Henry, el Monstruo feliz
	Peppa Pig	The Happos Family	Art Attack
	La Patrulla Canina	Mr. Bean	Star vs Las fuerzas del mal
	Los vroomiz	Grizzy y los Lemmings	Los Green en la gran ciudad
	Tex	El Show de Tom y Jerry	
	El diario de Mika	New Loony Tunes	
	Cleo	Ben 10	
	Trolls, ¡no pierdas el ritmo!	El asombroso mundo de Gumball	
	Jamie tentáculos	Los Thundermans	
	Persiguiendo a Blake		
Achus			
Marcus Level			
Bunsen es una Bestia			
Sobremesa (14:00-17:00)	Bob Esponja	Los Thundermans	Los Green en la gran ciudad Las Aventuras de Ladybug
	Los súper mini héroes	Doreamon	Coop & Cami Bizaardvark
	Gerónimo Stilton	Teen Titans	Calle Dálmatas 101
	Bing	El mundo de Craig	Bingo y Rolly
	Cleo y Cuquín		
	Yoko		
	Simon		
Peppa Pig			
Tarde (17:00-20:30)	Peppa Pig	El mundo de Craig	Bingo y Rolly
	Top Wing	El asombroso mundo de Gumball	Las Aventuras de Ladybug Patoaventuras
	Trolls, ¡no pierdas el ritmo!	Ben 10	
	Robot trains	Toony Tube	Mickey Mouse Squad PJ Masks
	La Patrulla Canina		Bebés llorones lágrimas mágicas
	Super wings	Bakugan Somos osos	Vampirina
	El pequeño reino de Ben y Holly	Teen Titans	Mickey Mouse Squad Los Green en la gran ciudad
	Marcus Level		Mickey Mouse Squad
	Achus	Doraemon	Coop & Cami
	Bunsen es una Bestia		

Habiendo observado la gran variedad de programas que se emiten en estas cadenas el análisis más exhaustivo se realizará solo en aquellos programas que se emiten en todas las franjas horarias: *Peppa Pig*, *Doraemon* y *Las Aventuras de Ladybug*.

En el primero tenemos como protagonista absoluta a Peppa y como protagonistas principales a su familia formada por Papá Pig, Mamá Pig y su hermano pequeño, George. Pese a ser animales, para asignarles género (para delimitar como hombre o mujer me basé en el nombre con el que se presenta y el pronombre que usan para referirse a ella o a él) se emplea de la ropa (los personajes femeninos llevan vestido y los masculinos no) y, en el caso de los personajes adultos se les añade vello facial si son varones y pestañas si son mujeres. En cuanto a la orientación sexual, ni Peppa ni George la tienen definida pero, la

pareja de referencia en esta serie sería la de su padre y su madre, es decir, una relación heterosexual.

Siguiendo con *Doraemon*, los protagonistas son sin duda el propio Doraemon y Nobita, compañeros del grupo de personajes principales que suelen acompañarles en sus aventuras: Shizuka (la única mujer), Takeshi (mejor conocido como Gigante) y Suneo. Todos personajes cisgénero y, en cuanto a la orientación sexual, si bien es cierto que la pareja (platónica en la mayoría de sus apariciones) es la formada por Nobita y Shizuka, es decir, heterosexual, queda claro en episodios como “Suneo enamorado” o “Gigante quiere conocer a su futura mujer” que a todos los hombres que presenta esta serie les atraen las mujeres.

Por último, *Las Aventuras de Ladybug*. La protagonista, como el propio nombre de la serie da a entender, es Ladybug, también conocida como Marinette, quién, acompañada de Adrien, alias Cat Noir, quienes se enfrentan juntos a Lepidóptero. También cabe destacar a los mejores amigos de estos dos personajes: Alya y Nino. Del mismo modo que todos los personajes anteriormente mencionados son cisgénero, también son heterosexuales. De hecho, una de las bases que sostiene la fama de esta serie es la relación entre Ladybug y Cat Noir. Del mismo modo todos los personajes previamente mencionados han estado o están en una única relación romántica heterosexual.

ENTREVISTAS

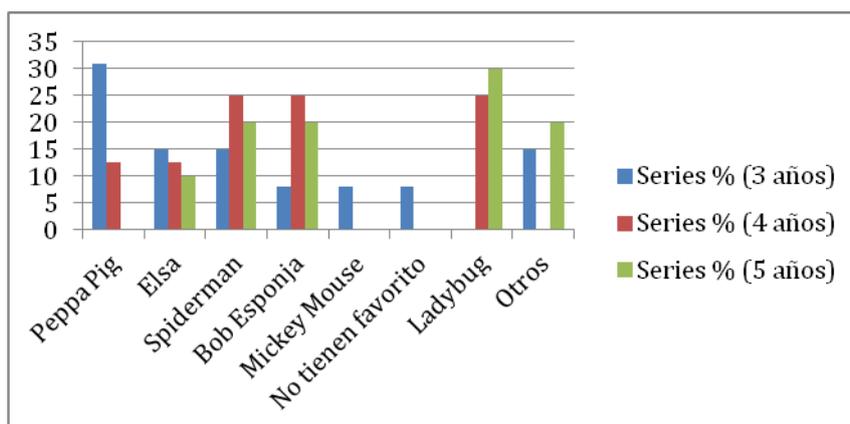
Una entrevista, según Mayer y Ouellet (1991) y Taylor y Bogdan (1996) es una situación cara a cara en la que se lleva a cabo una conversación personal en la que se da un intercambio recíproco; en esta, el informante asumirá la identidad de un miembro de su grupo social (citado en Estrada y Deslauriers, 2011).

Alumnado

Tras establecer esto, solo queda describir las pautas de las entrevistas que llevé a cabo que, al ser abiertas, solamente tuve que plantear a los entrevistados las siguientes preguntas: “¿Qué series te gusta ver en la televisión?” y “¿Por qué?”

Si bien algunos niños y algunas niñas del primer curso de Educación Infantil (referido siempre en este documento al segundo ciclo, es decir, de entre 3 a 6 años) respondían a la pregunta de las series con su personaje favorito, éste no solía pertenecer a ninguna serie sino a películas (Elsa, de la película *Frozen*, Spiderman, a juzgar por las mochilas y ropa que llevaban, posiblemente de *Spider-Man: Un nuevo universo* o incluso Batman, aunque en ningún momento me dijeron el nombre de la película o el lugar en el que lo habían visto). Del mismo modo casi todos los niños o las niñas que contestaban con el nombre de sus series favoritas, solían mencionar a estos dos personajes a lo largo de la entrevista.

Tras cotejar las respuestas de todo el alumnado, se puede observar como la mayoría de los resultados repetidos son aquellos que se pueden encontrar en la programación que ofrece la televisión. De forma más concreta, los resultados (*Gráfica 1*) muestran la diferencia entre la serie más mencionada en el primer (*Peppa Pig*) y último curso (*Las Aventuras de Ladybug*) de Educación Infantil. Si bien es cierto que alguno de los entrevistados respondían con videojuegos (*Minecraft* y *Clash of Clans*) o diversos superhéroes.



Gráfica 1

Por último y como respuesta al “por qué esas series” nadie supo responder. Algunos niños o niñas con hermanos y hermanas mayores me dijeron que era porque lo veían con ellos y con ellas pero en ningún momento pude buscar algo más allá.

Tras estas entrevistas se puede ver como las más elegidas coinciden con aquellas que las cadenas (Clan y Disney Channel) emiten en cada franja horaria previamente analizada. También cabe destacar la influencia de los gustos de sus hermanos y hermanas a la hora de ver la serie, por lo que no había realmente un criterio propio a la hora de escoger dicha serie como su favorita.

Padres y madres

Asimismo, la otra fuente de información han sido las entrevistas a integrantes de la Comunidad Educativa. Del mismo modo que la entrevista con los niños y con las niñas, el formato de la entrevista con los padres y madres también fue abierto, con casi las mismas preguntas: “¿Qué series suelen ver sus hijos y sus hijas?” y “¿Por qué?”

Ante este punto los resultados de esta entrevista coinciden con la realizada al alumnado, *Peppa Pig*, *Bob Esponja* y *Las Aventuras de Ladybug* eran la respuesta mayoritaria, pero a la hora de responder al “por qué” los resultados abarcaban más que un simple “porque les gusta”. Entró en la arena la razón por la que los padres y madres les ponían o dejaban ver esa serie: “que no haya violencia”. Pese a que en todas las entrevistas los padres y madres respondían primero que las series que se veían en su casa eran las que les gustasen a sus hijos e hijas, establecían un filtro que se regía, mayoritariamente por la falta de violencia en las series. En ningún momento se habló de valores más allá de la violencia, ni de referentes en personajes.

Profesorado

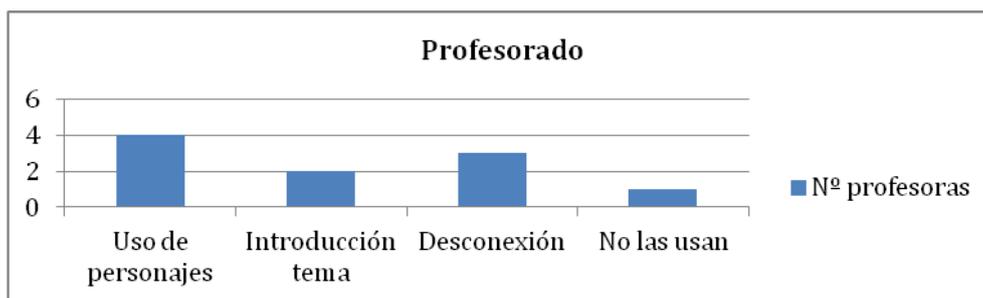
Por último, las docentes. Durante el desarrollo de este trabajo pude entrevistar a varias profesoras que introducían las series o los personajes más conocidos y queridos por el alumnado a sus prácticas docentes.

En cuanto a profesoras de Educación Infantil cabe destacar el poco uso que se le da a éstos elementos. Si bien es cierto que a través de las conversaciones con los niños y las niñas, normalmente en la asamblea, conocen sus series y personajes favoritos, en ningún momento consideran la carencia de cierto tipo de referentes o la necesidad de buscar alternativas a distintos tipos típicos de personajes para no caer en que ellos mismos o ellas mismas creen una norma basada en lo que ven.

Aquellas que sí emplean únicamente los personajes para crear curiosidad o captar la atención del alumnado para ciertas actividades como pueden ser las praxias y motricidad orofacial o incluso temas más amplios y poco concretos como el agua, las estaciones o la ropa (“uso de personajes” en Gráfica 2).

Por último, aquellas maestras (las cuales son pocas) que introducen segmentos de series como acercamiento al tema didáctico que se está tratando en clase. Dentro de este “cajón” solo algunas docentes también buscan que no se perpetúen estereotipos para poder coeducar en todos los campos (“introducción tema” en *Gráfica 2*).

También es cierto que varias profesoras emplean las series como desconexión (“desconexión” en *Gráfica 2*) por el trabajo extenuante que hubiesen llevado a cabo los alumnos y las alumnas a lo largo del día, cuando esto sucede, se centran en los valores que transmite la serie (centrándose en evitar violencia, machismo o cualquier clase de odio).



Gráfica 2

Pero algo en los que casi todas coinciden es en el uso de vídeos de internet, buscando programas infantiles o aportaciones a la red de algo muy concreto que no les gusta cómo lo tratan las series actuales, refiriéndose siempre a contenido más puramente didáctico en vez de valores.

Por último, creo pertinente mencionar que si bien pude observar como dos de estas profesoras a veces hablaban sobre la diversidad afectivo-sexual, no fue una sino que me contó cómo ella trabajaba la existencia y visibilización de personas transgénero: mediante un cuento, *Ahora me llamo Luisa*.

El desarrollo de este texto trabajo está enfocado más hacia el despertarnos el espíritu crítico y deconstruir la “supuesta normalidad” que es lo más habitual en el día a día (en algo tan normal como una serie) y crear la duda y el cuestionamiento al respecto de que si el hecho de que sea lo más usual significa que por ello debemos de entenderlo como único o norma.

No solo se entiende que educar supone enseñar a respetar y no agredir a alguien por su identidad de género u orientación sexual, también a una su representación y darle la voz en igualdad en los medios de comunicación, que conforman el imaginario colectivo de las futuras generaciones, lo cual incluye su reflejo en los personajes y las series que nos rodean.

Del mismo modo, pese haber buscado alternativas en las que se representaran personajes que no fuesen cisgénero, el encontrarlo ha sido mucho más difícil que ver pinceladas de personas con diversas orientaciones sexuales (siendo de las mismas la bisexualidad la menos representada), lo cual tal vez hace plantearse lo necesario que es derribar las barreras para que todos y todas tengamos nuestro espacio para sentirnos (sin clichés o estereotipos) representados y representadas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La presencia de las series de televisión en nuestro entorno es innegable. Ya sea en la forma más puramente ociosa como en la repercusión de las series y personajes de éxito en el ámbito escolar.

Partiendo de los resultados, la conclusión es sencilla: los modelos que acaban formando el imaginario colectivo de los niños y las niñas está claramente marcado por aquello que se emite en la televisión (aunque progresivamente también les va influyendo los modelos de otros medios como los videojuegos, las redes sociales, etc.; pero que son bastante similares a los que aparecen en la televisión). Esto además de condicionar qué valores se les

transmitirán, también limita los referentes que se acabarán teniendo y la posibilidad de sentirse más o menos identificados con éstos.

Pese a que es conocimiento general entender que los programas que más se emiten son aquellos que tienen más éxito, es sorprendente lo hondo que cala en los niños y en las niñas más pequeños y pequeñas. No solo a la hora de verlo en sus casas sino también cuando lo trasladamos a la escuela, aquellos personajes más populares se usan en muchas ocasiones para llamar la atención de los niños y de las niñas como fuente de motivación.

Asimismo, cabe destacar cómo estos personajes coinciden en ser cisgénero y heterosexuales (o, en el caso de *Peppa Pig* sin sexualidad definida), por lo que la representación del colectivo LGTBI acaba siendo la misma en todos estos programas: nada.

En cuanto a su influencia en la escuela, podemos leer como Alonso y Morgade (2008), Bredy y Barragán (1993) o Flores (2015) afirman cómo el papel de las instituciones educativas está siendo el de legitimar e interiorizar la “normatividad tradicional”, es decir, más allá de abrir la puerta a toda la diversidad que existe, contribuyen por el contrario a la jerarquización, disciplinamiento y clasificación de cuerpos, identidades, sexualidad y afectividad individual en torno a las pautas tradicionales y más estereotipadas, citado en Granero y Mayor (2018).

Es por esto que el papel de los dos contextos sociales más importantes de los infantes no puede limitarse a repetir y visualizar solo aquella propia (del padre, de la madre, de los y las familiares, y del o la docente) sino dar cabida a todas las realidades. Ambas instituciones deben buscar referentes transgénero para cubrir toda la visibilización de las diferentes identidades de género pues, en vez de buscar entender una sola realidad como “norma” universal y única, debemos buscar el comprenderlo como un camino, uno de muchos que nos lleva al mismo sitio: ser nosotros mismos y ser nosotras mismas.

Además, la escuela tiene una función fundamental: luchar contra las desigualdades y atender a la diversidad, sea de etnia, género, identidad u orientación sexual. Superar las barreras no se limita a no recibir rechazo, como se dijo anteriormente, sino también a tener y valorar referentes que cumplan esta diversidad en los espacios, contenidos y actividades educativas, cuestionando las limitaciones se pueden observar directamente en el tipo de características que cumplen los referentes y personajes que están en nuestra aula y en la vida diaria de los niños y de las niñas. Es por todo esto que, dentro de nuestras posibilidades, debemos buscar reducir esas barreras al mínimo, y una forma muy visual de hacerlo es visibilizando y aportando mayor diversidad en los referentes.

Asimismo, la presencia de estos personajes, dentro del colegio (desde *merchandising*³ hasta el visualizar los episodios directamente) se rige mayoritariamente por aquellos que más se emiten en las cadenas de televisión. Es decir, si, por ejemplo, *Peppa Pig* copa todas las mañanas con sus capítulos, los niños y las niñas acabarán no solo acostumbrándose, sino queriendo ver esta serie, bebiendo de los valores que propone. Sin olvidar su presencia en esos artículos publicitarios que se podía ver en mochilas, estuches, ropa o incluso coleteros, acompañada de los personajes y series más populares.

Esto crea una incógnita: ¿existen tantos artículos publicitarios por la popularidad de la serie o parte de la popularidad de la serie se debe al propio *merchandising*? Es innegable que vivimos en una sociedad capitalista que fomenta el consumo, por lo que, sea la opción que sea, el convertir a personajes en productos es una forma de promocionar y dar a conocer una serie o ampliar el público objetivo o *target*. Y realmente uno de los grupos que, al no distinguir entre querer y necesitar, más consumen (vía padres y madres) son los niños y las niñas, si ven en un producto un personaje que les guste o que hayan visto en la televisión, por pocas veces que haya sido, lo querrán y, si es una camiseta, mochila o estuche posiblemente lo consigan.

Y esta lucha no es algo que para las grandes cadenas o franquicias sea nuevo, de hecho, más allá de darse cuenta de la importancia de la visibilización, han optado por una visión

³ Artículos publicitarios o artículos de promoción comercial.

más... comercial. Presentando un personaje LGTBI dentro de alguna de sus series, libros, películas o videojuegos para ampliar el rango de consumidores. En vez de presentar unos personajes consistentes con diversidad, crean un personaje cuya función es dotar de “diversidad” al elenco que se presenta.

Por último, en un mes tan significativo para la comunidad LGTBI como es junio⁴, muchas marcas o franquicias aprovechan para mencionar su apoyo al colectivo LGTBI aunque no lo hayan mostrado nunca. Este es también el caso de cadenas infantiles que cambian, durante el mes de junio, los colores de su logo a los del arcoíris, aunque en los programas que oferten no se vea la diversidad, a nivel de identidad de género o sexualidad, a la que muestran apoyo cambiando sus colores, pero solo durante ese mes. Tras este análisis y reflexión queda claro lo sesgada que está la realidad que plasman las series infantiles. Es por ello que propongo ir un paso más allá de ver las series que nos oferta la programación más tradicional, pues no hemos de olvidar que, gracias a Internet, tenemos al alcance de un *click* contenido que de otra forma sería imposible.

Es decir, en vez de conformarnos con ver solamente *Peppa Pig* y *Las Aventuras de LadyBug* debemos buscar algo más. Además de las alternativas a series, cortometrajes, cuentos o incluso videojuegos que a lo largo de este texto se propondrán podemos realizar adaptaciones de los cuentos ya existentes en el aula.

Si bien es cierto que a la hora de incorporarlo a la etapa de Educación Infantil las opciones pueden parecer menores que en otros rangos de edad, eso no es del todo cierto. No solo contamos con una variedad de cuentos en el que se trate con la normalidad que merece el colectivo LGTBI como pueden ser *Ahora me llamo Luisa* o *Un puñado de botones* sino que se pueden versionar los cuentos más tradicionales: ¿Y si ahora a Blancanieves le salva una princesa? ¿Es necesario que Cenicienta sea una mujer cisgénero? Y un largo etcétera.

Por supuesto, esta actuación no puede quedarse en el aula, y mucho menos conformarse con su presencia únicamente en Educación Infantil, para que esto sea así se podría realizar una reunión con las familias, una escuela de padres y madres centrada en comunicar la importancia de los referentes y la realidad que estos abarcan, proponer series, cuentos, videojuegos, etc. que cubran esta necesidad y promover que ellos y ellas investiguen por su cuenta. Se podría hacer también un apartado en la web del colegio “sugerencias ociosas” en el que compartir esas series, videojuegos... e ir actualizando la misma con las aportaciones de la familia o del alumnado.

También se pueden realizar asambleas o charlas, en cualquier etapa educativa, con los padres y las madres o entre el propio profesorado. Esas asambleas podrían hablar de cómo la identidad de género o la sexualidad influye a la hora de conformarnos como personas (Mira, 2017/2018), nunca olvidar los diferentes tipos de familias, ya sea mediante un vídeo, como es uno que comparte “CogamEducación”, llamado *Diversidad Familiar* (Amaro, 2013)

Sin olvidar, por supuesto, al profesorado, que debería tener una formación específica y una actualización constante en todo lo relacionado con la diversidad afectivo-sexual. De hecho, a lo largo de la investigación he podido apreciar que a la hora de hablar del colectivo LGTBI, siempre hay una “tara” en la formación, y una dificultad de comprensión y expresión al respecto a nivel general. Por eso esta concepción o entendimiento del género, así como la aplicación en el ámbito educativo y de desarrollo afectivo tanto de la identidad sexual como la de género (haciendo especial hincapié en esta última) debería formar parte del saber pedagógico de docentes a día de hoy (Julio, Kaeuffer, Riquelme, Silva, Osorio y Torres, 2016).

Finalmente se adjunta un compendio de alternativas que abrazan más campos de la realidad relativa al colectivo LGTBI son las siguientes:

⁴ El *Pride Month* o Mes del Orgullo LGTBI, celebrando sobre todo el día 28 de junio la Revuelta en Stonewall, nacimiento de este movimiento.

SERIES

El Asombroso Mundo de Gumball

Pese a no incluirlos en parte del elenco principal, los personajes que exponen son de una gran variedad y diversidad.

Clarence

Pese al carácter episódico de esta serie infantil, uno de los núcleos familiares que aparecer recurrentemente es homoparental y su mención y aparición en pantalla es completamente orgánica.

Steven Universe

No solo el protagonista no se rige por una masculinidad hegemónica sino que todos los personajes que presentan son diversos entre sí.

Hora de Aventuras

El tema de esta serie se mueve velozmente entre un tono más apto para todas las edades hasta uno más “oscuro” o recomendable para, al menos, Educación Primaria. De todos modos, tanto los personajes como la temática de esta serie no caen en estereotipos.

La Leyenda de Korra

Una historia de fantasía (recomendable para, como pronto, Educación Primaria) en la que la protagonista pertenece, de forma no forzada, al colectivo LGTBI.

Brooklyn Nine-Nine

Esta comedia, además de no recurrir a gags ofensivos para ningún colectivo, cuenta con más de un personaje LGTBI entre su elenco principal.

Sense8

A la hora de hablar de una serie que represente al colectivo LGTBI es imposible pasar esta por alto, aunque, de nuevo, no es una serie que se pueda recomendar para Educación Infantil, sobre todo por la duración de los capítulos.

Enfocados a un mercado más juvenil que infantil se pueden encontrar series con tan alta visibilidad LGTBI como *Glee* u *Orange is the New Black*, incidiendo de forma más habitual en personajes con diversa orientación sexual más que en la identidad de género.

VIDEOJUEGOS

Undertale

Además de contener solo dos relaciones amorosas entre los personajes (no heteronormativas), el propio protagonista de este videojuego de rol de combates por turnos, detalle que no se pudo conservar debido a la traducción en castellano, no tiene género; se refieren a él/ella todo el rato de forma neutra.

Transistor

Este juego que sigue la mecánica de combate a tiempo real tiene un amplio abanico de personajes LGTBI.

Overwatch

Pese a ser un videojuego con una dinámica que no permite el desarrollo de una historia, la cara del juego, aquella que sale a la hora de anunciarlo o en una gran parte de su *merchandising* es abiertamente lesbiana (Tracer). También cabe decir que, pese a que no haya un desarrollo de la historia en el videojuego, se puede ver esta afirmación en la descripción del personaje o en los cómics y cortos que saca el propio estudio.

Dys4ia

Este juego, como indica la primera pantalla, es autobiográfico y narra los problemas a los que se enfrentó la autora, una mujer transgénero, desde el rechazo hasta la necesidad de tomar hormonas y cómo afectó a su vida diaria de forma muy breve a través de distintos puzzles o minijuegos.

Read Only Memories

En esta aventura gráfica futurista lo LGTBI es norma, de hecho, la primera decisión que debemos tomar en este juego es el pronombre con el que queremos que se refieran a nosotros o a nosotras.

A Normal Lost Phone

Por último, nos encontramos ante una aventura de puzzles en la que se investiga un teléfono que se encuentra y se trata de resolver la incógnita de a quién pertenece, explorando temas propios de la comunidad LGTBI).

CUENTOS

Ahora me llamo Luisa (de Walton, J. y MacPherson, D.)

Este libro, con una protagonista transgénero, nos demuestra lo natural que es el proceso de simplemente referirnos a las personas en el modo en el que se sienten.

Un puñado de botones (de Parets, C.)

Este cuento muestra la diversidad de las familias, borrando la concepción de una única.

Monstruo Rosa (de De Dios, O.)

Dentro de este libro se abraza la diversidad y su importancia en todas sus formas y colores.

Tú y yo (de Verde, S)

Esta corta historia de amor tiene la característica que, al estar protagonizada por gatos a los que no se les ha añadido características para suponer su género ni en ningún momento se usa ningún pronombre que no sea “tú o yo” lo hace no solo abrirse a la diversidad sino que da la opción de que cada uno de nosotros y cada una de nosotras nos reflejemos con alguna persona a la que queramos.

Mi Papá es un Payaso (Andrés, J. C)

Lo que más me llama la atención y lo que hace este libro recomendable es que, pese que el protagonista tenga dos padres, en ningún momento esto se convierte en la temática principal o la trama del libro sino que transcurre de forma fluida y orgánica.

CORTOMETRAJES

In a Heartbeat (David B. y Bravo, E.)

Este cortometraje busca (y consigue) ilustrar de forma más llamativa el “proceso” que seguimos las personas cuando nos enamoramos. Además de no tener texto, lo cual lo hace apto para cualquier franja de edad, los protagonistas pertenecen al colectivo LTGBI.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ayala, J. M., Hernández, J. A y Reyes, O. (2014). Al Margen del Reconocimiento: Manifestaciones del Heterosexismo, la Homofobia, la Lesbofobia y la Bifobia en la Educación del Trabajo social. *Voces desde el Trabajo Social*, 2 (1), pp. 45-74.

Barlovento Comunicación (2019). Análisis Televisivo 2018. Recuperado de: <https://www.barloventocomunicacion.es/wp-content/uploads/2018/12/analisis-televisivo-2018-BarloventoComunicacion.pdf>

COGAM (2005). *Homofobia en el Sistema Educativo*. Recuperado de https://eprints.ucm.es/35733/1/1437_es_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf.

Deslauriers, J.P. y Estrada, R. E. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, pp. 2-19.

Dorado, A. (2008). *Desenmascarar el pensamiento heteronormativo de la educación en la diversidad afectivo-sexual: guías didácticas en Cataluña. Una óptica psicosocial crítica*. (Trabajo de investigación). Girona: Universitat de Girona.

Esteban, C. y Vázquez, M. (2014). La "B" Que No Se Ve: Invisibilización desde los Diagnósticos y Desafíos para la Divulgación de la Orientación Sexual de Hombres y Mujeres Bisexuales. *Ciencias de la Conducta*, 29 (1), pp. 41-62.

FELGTB (2018). *La Cara Oculta de la Violencia hacia el Colectivo LGTBI*. Recuperado de <http://www.felgtb.org/>

Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (septiembre, 2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), pp. 93-111.

Gavilán, J. (2018). *Infancia y transexualidad*. Andalucía, España: Octaedro.

Gil, G. E. (2010). *Los Procesos Holísticos de Resiliencia en el Desarrollo de Identidades Autorreferenciadas en Lesbianas, Gays y Bisexuales* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas Gran Canaria, España.

Guerra, L. A. (2009). Familia y heteronormatividad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, número 1, pp. 1-17.

Guzmán, O. O, Martínez, A. y Molina, N. E (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: Una aproximación narrativa. *Quaderns de Psicologia*, 17 (3), pp. 71-82. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1279

James, G. (17 de junio de 2016). Ignorance Isn't Bliss – Why We Need LGBTQ Education. En *TEDxSWPS*. Conferencia llevada a cabo en el congreso TED, Surrey, Reino Unido. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dWieTvijkj0k>

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección* (47), pp. 216-229.

Llopis, R. (2004). La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. *Comunicación y sociedad*, 17 (2), pp. 125-147.

Márquez, Y., Gutiérrez, J. y Gómez, N. (marzo, 2017). Equidad, Género Y Diversidad En Educación. *European Scientific Journal*, 13 (7), pp. 300-319.

Rutgers. (2018). *Sexual an gender diversity in SRHR. Towards inclusive sexual and reproductive health & rights through mainstream*. Recuperado de <https://www.rutgers.international/>

SENTIR EDUCATIVO: EXPECTATIVAS DE FUTURO DE CUATRO MUJERES GITANAS UNIVERSITARIAS.

Patricia Vargas del Amo
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga

PALABRAS CLAVE

Mujer gitana; éxito educativo; cultura gitana; proyectos de vida; desarrollo social

RESUMEN

Este trabajo presenta una síntesis de los resultados obtenidos en una investigación más amplia dirigida a la búsqueda de información sobre los factores que han intervenido en la construcción de los proyectos de vida de cuatro mujeres gitanas que han obtenido éxito educativo hasta concluir sus estudios universitarios.

Como camino para la búsqueda de información he seguido una metodología narrativa utilizando las entrevistas en profundidad y tomando fragmentos de ellas para mostrar voces en femenino que dotan de sentido e importancia a su formación académica y que han desarrollado factores transformadores propios que le han permitido combinar la vida pública y privada, entre educación y comunidad gitana; aprendiendo a mediar y con-vivir entre tradición y progreso, siendo mujer gitana y universitaria. Cuatro vidas distintas entre sí pero con un mismo punto de partida: el ser mujer, ser gitana y dotar de significado a la educación.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

En los últimos años se ha observado un cambio cultural significativo que afecta al contexto social en el que vivimos, donde la mujer ha incrementado su presencia y visibilidad en el ámbito público y privado, asumiendo mayor representación en diferentes parcelas de la realidad. Pero este hecho no está ocurriendo del mismo modo ni intensidad en todas las mujeres, ya que aspectos como etnia, cultura y clase social ejercen influencia, presión y oposición ante dichos cambios.

Como punto de partida para mi investigación, al igual que Asensio (2015) me pregunto ¿qué ocurre realmente cuando una mujer gitana transgrede los elementos impuestos de su cultura?, incluyendo y ampliando mis inquietudes respecto a ¿cuáles son los elementos o factores que contribuyen a la continuidad y éxito universitario de mujeres gitanas?

Éstas son cuestiones que marcan el inicio y sentido de este texto, donde se pretende ofrecer los resultados de un estudio más amplio (para mi tesis doctoral), tratando de mostrar en esta ocasión, a partir de una metodología narrativa y el análisis de las historias de vida de estas cuatro mujeres, cómo están diseñando su papel en la sociedad, siendo protagonistas de su destino y administradoras de su libertad, convirtiéndose en mujeres gitanas universitarias que han dotado de sentido y significado a su formación para la obtención de éxito educativo.

Teniendo en cuenta las diferencias familiares y experienciales de las protagonistas de esta investigación y pensando la educación como instrumento de acceso a la cultura y medio de superación de barreras sociales, intento indagar al igual que Rodríguez y Blanco (2015) los factores personales, relacionales y educativos que se han dado en la construcción de sus proyectos de vida y su influencia para la elección de seguir una vida académica prolongada, teniendo en cuenta al mismo tiempo sus creencias, deseos, emociones y propósitos.

Para ello, en un primer lugar realizo una aproximación a los cambios que se están produciendo en cuanto a la figura y rol de la mujer gitana, indagando sobre los patrones culturales de la población gitana y en especial al concepto de género, y haciendo un breve

recorrido sobre el papel de las estudiantes gitanas en las distintas etapas educativas. En segundo lugar, planteo más que los objetivos de este documento los propósitos que persigo con mi investigación, utilizando para ello tal y como se explica en el tercer apartado una metodología narrativa basada en historias de vida. En cuarto lugar, utilizando fragmentos de las narraciones de las entrevistadas se muestran los resultados obtenidos en cuanto al sentido y significado que tiene para ellas el éxito educativo, relacionado con sus experiencias y construido en relación con otras personas. Finalmente se muestran una serie de conclusiones basadas en la re-construcción e importancia de la visibilización de la mujer gitana universitaria, como referente para su comunidad.

MUJERES GITANAS UNIVERSITARIAS: RELACIÓN CON EL ÉXITO EDUCATIVO.

Si a lo largo de la historia las mujeres gitanas se han visto afectadas por ser mujeres en una sociedad patriarcal, por pertenecer a una minoría étnica valorada socialmente a partir de prejuicios, por vincularse a una cultura cuyos valores de género están asociados a su función como madres y esposas. (Márquez, M.J y Padua, D, 2009; Montañés Álvarez, P. 2011; Valls, R y Aubert, A. 2003) y por carecer en muchos casos de formación académica para acceder a niveles de participación en igualdad de condiciones. (Puigvert, 2001), podemos afirmar que estamos ante un proceso de cambios los cuales no se producen desconectados de la cultura de la comunidad gitana, ya que la nueva imagen de mujer gitana tiene capacidad de transformación en la sociedad y dentro de su comunidad,

La mujer gitana se enfrenta al reto de mediar entre tradición y progreso y si bien no es algo nuevo, sí es en la actualidad cuando mayor fuerza y visibilidad está tomando, viéndose afectada por las exigencias de la sociedad mayoritaria y el papel que ocupa respecto a la familia, la maternidad y el matrimonio, por lo que elementos como construcción de la identidad, reglas de parentesco, autoridad y creencias comienzan a cuestionarse, produciéndose fisuras en los patrones tradicionales dentro de una sociedad patriarcal.

No existe una definición única para conceptos como identidad, cultura y lo que es ser gitano o gitana, si bien, tomando la definición que realiza Montañés (2011), la cultura gitana “se puede definir como el conjunto de acciones, valores, costumbres, pensamientos, formas de ver la vida, etc., interpretados, en este caso, por los gitanos y adaptados a su forma de ser” (p.91). En este sentido, la forma de interpretar sus vivencias es lo que da al pueblo gitano su propia identidad, fraguada en el tiempo y concebida como personal, individual y ligada a lo corpóreo, construida en relación.

Una población que se rige tal y como apunta Rincón (1994) habría que tener en cuenta: la Ley Gitana; una organización social basada en el parentesco; la familia como núcleo central de vida, siendo extensa y patriarcal; la edad de acceso, fases y características propias del matrimonio; el rol de la mujer gitana como transmisora de valores y responsables de las funciones de crianza y cuidado de la familia.

Para poder entender la re-construcción que están viviendo las mujeres gitanas y cómo afecta a su comunidad, debemos tener en cuenta los rasgos culturales y de identidad gitanos que caracterizan a esta población y que por tanto predefinen una serie de ideales y normas que determinan las vidas de las mujeres, prestando atención a una variable que incide de forma transversal como indican Abajo y Carrasco (2004) y Montañés (2011): el sistema de género, la distribución de roles y pautas de comportamiento atribuidos a las mujeres y los hombres.

Cabe dar significado al concepto de género como una construcción histórica y cultural, estando sumamente afianzado en la cultura gitana de la manera más tradicional, atribuyendo a los hombres unos roles de poder, toma de decisiones y mando, y a las mujeres, roles de ama de casa, cuidadora y dejándola en un segundo plano. El Colectivo IOÉ (2015), lo precisa como un esquema de género patriarcal donde siguen estando presentes rituales como el “pedimiento” y el “rito del pañuelo” que exige a la mujer mantener su virginidad hasta el momento de casarse, y el consiguiente control e hiperprotección a

cargo de los hombres, lo cual afecta –entre otros aspectos- a la continuidad de las mujeres en estudios superiores.

Pero al mismo tiempo que se está transformando la figura tradicional de la mujer gitana, este concepto de género comienza a redefinirse, dotando de voz a voces que han sido silenciadas hasta hace poco, ya que como declaran Elboj y Vicén (2007), desde el “Proyecto Brudila Callí” se ha encontrado que al discurso feminista se han unido mujeres de minorías étnicas y sin estudios que muestran cómo desde hace tiempo apuestan por la educación como instrumento de cambio, progreso y superación personal, reconstruyendo sus discursos en la transmisión de valores tradicionales y que por tanto está afectando a su propia identidad cultural.

Y es que a pesar de que la cultura gitana tradicional está muy afianzada, van surgiendo voces, principalmente de mujeres, que se van alzando y renovando determinados pensamientos y formas de entender su propia cultura (Montañés, 2011), porque el feminismo no solo se encarga de poner en cuestión aspectos que afectan a las mujeres, sino que a partir de ellos cuestiona los valores dominantes (Larumbe, 2004, p. 15)

Asensio, (2015) indica que conceptos como educación, desarrollo, igualdad, cultura y feminismo, comienzan a integrarse en las diversas asociaciones de mujeres gitanas como medio de promoción y recuperación de una historia propia. Al hilo, otros autores afirman que coexisten diversas realidades respecto al rol de la mujer gitana, donde conviven valores más tradicionales con valores nuevos emergentes de la participación de las mujeres gitanas en diferentes ámbitos de la sociedad, que reflejan que modernidad y tradición van unidas estrechamente. (Márquez y Padua, 2009; Villalba, 2000; Montañés, 2011)

Deteniéndonos en el ámbito educativo, se destaca como son las estudiantes gitanas, quienes durante la educación primaria muestran mejores resultados en cuanto a la adquisición de ritmos, rutinas, normas escolares, actitudes hacia el diálogo, cuidado del material, rendimiento académico, y menor número de ausencias prolongadas (Colectivo Ioé, 2015), interpretándose que son ellas, desde su niñez, quienes están dotando de sentido a los estudios e incluyéndolo en la construcción de sus proyectos vitales.

Posteriormente, coincidiendo con la entrada a la pubertad y la edad de fecundación, muchas de estas estudiantes ven sus trayectorias educativas truncadas bajo esas normas invisibles de su cultura patriarcal. Sin embargo, al finalizar la secundaria, el porcentaje de chicas gitanas es casi el doble al de los chicos (FSG, 2006), siendo superior las niñas que quieren seguir estudiando más allá de los estudios obligatorios (FSG, 2010), y siendo su presencia mayor en bachillerato (Colectivo Ioé, 2015). Así mismo, la tasa de reincorporación por parte de las estudiantes gitanas entre los 18 y 24 años es superior, según la encuesta de la FSG (2013), dejando entrever una ruptura con esas normas invisibles, siendo libres en la toma de decisiones.

Por último, Montañés (2011) indica que un 80% de la población gitana que accede a la universidad son mujeres, lo que hace ver que la mujer gitana es el motor de cambio dentro de su ámbito, y que son ellas las que están trabajando por avanzar, constituyéndose en piezas claves para el desarrollo del colectivo.

No es casualidad, por tanto, que en distintas investigaciones (Abajo y Carrasco, 2004; CNIIE, 2014; Colectivo Ioé, 2015; CREADE, 2010; FSG, 2006, 2010 y 2013; Gamella, 2011; Laparra, 2011; Márquez y Padua, 2009), se encuentren realidades distintas entre estudiantes gitanas y gitanos, siendo ellas las que, a pesar de ser menores las expectativas familiares, están mostrando mayor compromiso y constancia hacia la educación y formación, donde el sentido educativo dado se convierte en el pórtico para discurrir con éxito un camino prolongado dentro del sistema educativo.

Pero ¿qué significa tener éxito en la escuela? Lo entiendo al igual que García y Blanco (2015), como la conjunción de una actitud positiva hacia la escuela y hacia los saberes, de responsabilidad y constancia en el trabajo continuado, de buenos resultados académicos, de superación de obstáculos y de integración en el grupo clase con el profesorado y los compañeros, teniendo en cuenta además la confianza en sus propias capacidades

(Gamella, 2011), y la conexión que hacen de este saber con sus vidas y su estar en la escuela (Hernández y Padilla, 2013).

Un sentido hacia los estudios, que no tiene sólo ni fundamentalmente una dimensión cognitiva sino que implica la totalidad de la persona (Blanco, 2016), vinculado a la experiencia y que siempre es una relación (Charlot, 2006).

Hablo de éxito educativo, haciendo referencia no solo al número de titulaciones obtenidas, sino también a las expectativas de continuidad de los estudios, la motivación por el aprendizaje y la confianza en las propias capacidades.

Se convierte la educación para las mujeres gitanas, como afirma Asensio (2015), en una función fundamental no solo para el acceso al mercado laboral sino también para su emancipación personal, siendo las mujeres instruidas quienes ponen sus conocimientos y desempeño profesional en beneficio de la comunidad (Crespo, 2001).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El diseño de este trabajo se gesta en la realización de mi tesis doctoral cuyo objetivo principal es conocer qué elementos han intervenido, qué condiciones se han dado y qué motivaciones han existido para favorecer los itinerarios prolongados y de éxito educativo hasta concluir estudios universitarios por parte de cuatro mujeres gitanas.

Un trabajo donde no existen hipótesis de partida sino encuentros con la complejidad de sus experiencias, donde analizar a partir de las narraciones de las participantes cómo están diseñando su papel en la sociedad, siendo protagonistas de su destino y administradoras de su libertad. De esta manera, y con sus testimonios, poder re-construir junto a ellas sus historias de vida, contribuyendo a visibilizar la figura de mujer gitana con estudios.

Concretamente, más que objetivos, el propósito de este texto trata de dar visibilidad, a partir de fragmentos de sus historias de vida, cómo ellas han decidido crear unos proyectos vitales donde la educación es un camino de progreso y mejora, incidiendo en el sentido y significado que le dan a los estudios, pudiendo servir como referentes a otras niñas, a su comunidad, al profesorado y a la sociedad en general, rompiendo con prejuicios y estereotipos.

Los resultados nos muestran no sólo evidencias de que cuatro mujeres gitanas con éxito académico han decidido apostar por una vida académica prolongada, con el surgimiento de nuevas creencias, deseos, emociones y propósitos, sino que además están mediando con sus costumbres simbólicas, encontrando en la educación la oportunidad para crear un proyecto de vida diferente.

Se trata por tanto de ofrecer los extractos de las entrevistas donde comparten sus “experiencias vividas”, dándole vida a sus historias, ya que como expone Max Van Manen (2013), es a través del lenguaje como provocamos las acciones de recordar y reflexionar, dotándolas de sentido a través de la construcción de historias. Una experiencia que no ocurre en soledad, sino en relación con otras personas, en diferentes entornos y situaciones, de manera bidireccional, ya que nos influye a nosotros mismos y nosotros sobre la propia práctica y experiencia.

Se subraya así que la emancipación de la mujer y su capacidad de ser libre, se construye en relación, apostando por la educación como un camino necesario en ese recorrido.

Presento a cuatro mujeres, gitanas, universitarias, del S.XXI.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Los resultados trabajados y que se presentan más adelante respecto a la importancia y significado que dan a los estudios las protagonistas de este estudio, pertenecen a una investigación más amplia dirigida a la realización de mi tesis doctoral, cuyo propósito es conocer qué elementos han intervenido, qué condiciones se han dado y qué motivaciones han existido para favorecer el éxito educativo de cuatro mujeres gitanas que han concluido sus estudios universitarios.

Un estudio que se centra en la experiencia humana, vivida y sentida, por lo que considerando la importancia de la elección metodológica al igual (Pujal 2003), he seguido un método con un enfoque biográfico narrativo, utilizando las historias de vida como instrumento y medio para dotar de sentido a esta investigación, considerándolas como una versión de la realidad y no como la propia.

Conocer los proyectos vitales de estas mujeres me dirige a la experiencia humana, al entendimiento y al hacer sentido de dicha experiencia (Bolívar, 2002). Una narrativa que se sitúa en la experiencia vivida, que nos remite a aquello que se vive, que deja efectos y huellas (Connelly y Clandinin, 1995, p.16).

La elección del método biográfico-narrativo me permite que las participantes regresen a su pasado, con el fin de encontrar aquellos recuerdos –elementos- que quizás se perdiendo en el tiempo, pero que fueron fundamentales para poder comprender la realidad del presente, permitiéndome indagar y profundizar en la construcción de sus proyectos de vida.

Para ello, tal y como indican Contreras & Pérez de Lara (2010) necesitan de la narración para expresarse, en cuanto en el desarrollo de la misma, la persona busca elaborar una conexión coherente entre diversos acontecimientos que selecciona como más relevantes de su vida a través de un relato que termina configurando y definiendo su propia identidad.

La selección de la muestra ha sido intencional, cumpliendo las participantes con los requisitos de ser mujeres, gitanas, contar con estudios universitarios y que además estuviesen dispuestas a formar parte de esta investigación.

Desde la Fundación Secretariado Gitano (FSG) me pusieron en contacto con las cuatro participantes de esta investigación: Carmen, Sofía, Natalia y Verónica. Cuatro mujeres gitanas distintas entre ellas pero con un elemento común: el éxito académico.

En la tabla 1 se presentan las participantes del estudio bajo el pseudónimo elegido. Los datos fueron recogidos en el año 2016, durante los meses de junio a septiembre. En este tiempo transcurrido, tanto Natalia como Verónica -que se encontraban cursando sus estudios universitarios- ya son mujeres licenciadas habiendo concluido con éxito educativo sus estudios postobligatorios.

Previo a la realización del trabajo de campo se firmó un acuerdo de confidencialidad, el consenso en el uso de nombres ficticios y se pactaron siguiendo a Crespo (2001) cuestiones éticas necesarias para fortalecer la confianza en la relación de investigación, que me permitiese conocer sus testimonios, propios, personales y sentidos. (García y Blanco, 2015). Como instrumento para la recogida de información he utilizado entrevistas en profundidad, ya que como argumenta Molina (2010), son el principal instrumento para escuchar la voz y recoger los testimonios de los sujetos protagonistas, entendiéndolas y trabajándolas al igual que Sierra (2013), como conversaciones que permiten un espacio donde poder abrirnos al intercambio que nos brinda la palabra a través del diálogo.

Una vez concretada la realización de las entrevistas en profundidad, previamente les hice entrega de un guión a las participantes, donde se exponían cuestiones sobre diferentes dimensiones de análisis: vida familiar, social, escolar e individual.

Se realizaron un total de ocho entrevistas (dos por persona), con una duración aproximada de una hora por cada una de ellas, las cuales fueron grabadas y transcritas, en un principio de forma literal, conservando el argot o jerga que utilizaban las participantes. Posteriormente, realicé una segunda redacción de las entrevistas transcritas donde corregí errores de concordancia morfológica, tempos verbales, etc. la cual fué devuelta a las protagonistas, llevándose a cabo el proceso de revisión, negociación de la información y autorización por parte de las mismas.

A partir de ese momento comencé a dialogar con ellas a través de la información aportada: analizando los contenidos, seleccionando y categorizando los discursos relacionados con cada dimensión de trabajo y deshilando cada uno de ellos.

En este tejido dialógico, los hallazgos a los que se hacen referencia versan sobre la importancia, sentido y significado que han dado cuatro mujeres gitanas a la educación y

estudios superiores como instrumento de promoción social y ruptura de estereotipos, siendo elemento influyente en la construcción de sus proyectos de vida.

Tabla 1: Participantes del estudio

	Estudios	Estado civil	Datos contextuales
Carmen (39 años)	Graduada en Trabajo social	Casada a los 32 años por el rito gitano. Tiene dos hijos.	Ha nacido y vivido en Jaén en el seno de una familia dedicada a la venta ambulante y el trabajo de temporeros, siendo la 3ª de 6 hermanos. A pesar de las dificultades económicas y no seguir un itinerario académico continuado, se convirtió en la primera persona con estudios universitarios de su familia. Participa en el asociacionismo de mujeres gitanas. Vive y trabaja en Málaga actualmente.
Sofía (39 años)	Sociología	En pareja	Nació y vivió en Lanjarón hasta que se fue a estudiar a Granada y posteriormente a trabajar en Málaga. Su familia se caracteriza por el lugar que ocupan las mujeres y su ocupación a los negocios de ganadería. Es la menor de dos hermanas, contando ambas con estudios universitarios e itinerarios educativos continuados, Aunque se reconoce como gitana, en su vida ha roto con ciertas tradiciones propias de esta cultura.
Natalia (21 años)	Estudiante de Recursos Humanos y Relaciones Laborales	Soltera con novio, sin seguir costumbres gitanas	Desde que nació ha vivido en Málaga, contando con su madre y sus abuelos maternos en su infancia y adolescencia. Sin disponer de grandes recursos económicos, desde que ha podido ha compaginado trabajo y estudios. A los 16 años conoció a su pareja, convirtiéndose en uno de sus grandes apoyo.
Verónica (20 años)	Estudiante de Filología francesa	Casada a los años por el rito gitano, aplazando tener hijos hasta alcanzar estabilidad laboral.	Nacido y vivido en Málaga es la mayor de 3 hermanos e hija de Pastor Evangelista. Su familia se ha dedicado a la venta en mercadillos. Aunque vivió un tiempo de ruptura con el sistema educativo finalmente consiguió convertirse en la primera universitaria de su familia. Ha seguido y mantiene tradiciones gitanas.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para mostrar y abordar los resultados, se presenta a partir de una lectura crítica, el diálogo entre los testimonios de estas cuatro mujeres gitanas en cuanto al significado que le han dado a los estudios - base para una trayectoria de éxito-, convirtiéndose este hecho en dimensión de exploración al mismo tiempo que elemento influyente en la construcción sus proyectos vitales, procurando abarcar la diversidad de las protagonistas.

Los fragmentos seleccionados de las entrevistas nos muestran como a partir de sus propias voces, las participantes dotan de importancia a la educación como vía de emancipación personal y libertad femenina, cobrando relevancia para la conciliación entre educación, ser mujer y gitana y por tanto para la construcción de unos proyectos de vida, distintos entre sí a la vez que comunes en cuanto se convierten en referentes para la población gitana y en concreto para otras mujeres, siendo transmisoras de valores tradiciones y otros nuevos emergentes, en este caso, el valor de la formación universitaria.

SENTIR EDUCATIVO: EXPECTATIVAS PROPIAS DE FUTURO

Partiendo de la idea de que la escuela en un primer momento, es uno de los principales contextos de aprendizaje, convirtiéndose posteriormente el instituto y la universidad en espacios donde se adquieren herramientas no solo intelectuales y/o curriculares, sino también estrategias y recursos para las relaciones interpersonales y para la adaptación a diversas y diferentes situaciones,

Las participantes de esta investigación han ido forjando unos proyectos de vida sustentados en el deseo e importancia que le han dado a su formación académica, la cual les ha llevado a transitar de manera prolongada por el sistema educativo, en diferentes contextos y espacios, concluyendo con éxito en el mismo.

A partir de sus testimonios, estas cuatro mujeres gitanas descubren como la formación no es contraria a su herencia e identidad cultural como mujeres gitanas, entendiendo la educación como instrumento de cambio y mejora social, huyendo de la exclusión del conocimiento.

Un sentido educativo, que como propone Blanco (2016) no tienen sólo ni fundamentalmente una dimensión cognitiva, sino que implica la totalidad de la persona; es siempre particular, personal, vinculada al contexto escolar, a la historia de vida, expectativas y experiencias previas.

Una importancia otorgada a los estudios a partir de cómo se viven a sí mismas, a sus capacidades y a cómo se relacionan con el mundo. Un significado distinto para cada una de ellas en forma e intensidad, discontinuo en el tiempo en alguno de los casos, pero común en cuanto les permite romper estereotipos, superar barreras sociales y convertirse en referentes para la población gitana y en concreto para otras mujeres gitanas.

“En mi casa se considera que por lo menos el graduado teníamos que tenerlo...pero cuando decidí seguir estudiando mi padre se puso a la defensiva porque no entendía que yo quisiera renunciar a cosas que él hacía como la venta ambulante, con la que nos iba bien. Mi madre al principio tampoco entendía por qué quería estudiar, pero empezó apoyarme en bachiller...mucho antes que mi padre, ya que no fue hasta, tras asistir al acto de graduación en la carrera, cuando mi padre vio la importancia que tenía y empezó a valorar más todo el trabajo que yo había hecho durante la carrera.

Desde los 13 a los 18 años me dediqué a ser plenamente una mujer gitana -era frustrante- pero ya con 18 años comencé a ir a una Asociación Gitana en Linares de mujeres [...] que me abrió más la mente. Cuando estaba en la asociación de mujeres, yo veía que nos faltaban herramientas [...] y entonces comencé a retomar el tema de los estudios pero a distancia [...]. Por ejemplo cuando íbamos con Fakali y con otras entidades y escuchaba a otras gitanas y yo pensaba que quería hablar como ellas, que quería ser como ellas [...]. Y luego también, me daba mucho coraje que siempre que estábamos en la asociación necesitábamos de ayuda externa, nunca podíamos hacer nosotras nada sola. Siempre había una psicóloga voluntaria, un trabajador social voluntario... Y yo decía “esto no puedo ser así” y empezamos la chica que fundó la asociación y yo y dos o tres más a hacer secundaria, el acceso a la universidad, finalizar mis estudios de Trabajo Social...

Para mí el haber estudiado tiene mucha importancia. Ha cambiado toda la trayectoria de mi vida. De hecho yo comparo [...] y si no hubiese estudiado no estaría ahora mismo en este momento aquí, ni hubiese pasado todo lo que ha pasado en mi vida. Yo muchas veces le digo a la gente para que estudie que eso es como una hucha donde vas echando y echando y cuando lo abres te encuentras una maravilla. Pues estudiar es igual”. (Carmen)

“Mi padre siempre ha querido que yo estudie, pero mi madre no [...] A mí no es que me haya gustado estudiar, pero lo he visto una cosa necesaria para mí. Yo me he obligado a que sea obligatorio. Me supone el día de mañana tener buena vida, encontrar un trabajo y ganar dinero.

Cuando pasé a 1º de la ESO... yo estaba loca perdida y... no había manera de ponerme en “veréa”... me iba de “piarda” como se dice. Mi padre cogía unos enfados conmigo porque quería que yo fuese a la escuela. Yo era una adolescente que me juntaba con gente que no

quería nada. Estaba nada más que por reír, por...el cante, el baile. No era consciente... de la importancia que tenía el estudiar y repetí.

En 1º de la ESO, reptiendo, vino la FSG a por mí, con el “Programa Promociona”. Aunque yo pasaba del program, ya tenía que ir a las aulas y... veía que había más gente intentando estudiar. Yo ya hacía mis deberes allí y ya, poco a poco, con mi amiga Carmen pues empecé a decirle.- oye, pues tenemos que estudiar Carmen que...venga vamos a ponernos a estudiar. También los profesores cuando vieron que yo iba a clase y estaba estudiando me ayudaron mucho.

Yo siempre he querido ser profesora de francés y aunque iba haciendo las cosas conforme pasaba la vida, sabía que quería hacer el bachillerato de por sí. Yo soy una niña que cuanto más alto llegue pues mejor.

Ahora que estoy en la universidad, mi madre se ha dado cuenta de la importancia que tiene este nivel de estudios. Cuando habla con la gente dice que se siente orgullosa de mí porque siguiendo las costumbres gitanas me he casado y estoy en la universidad.

El tener estudios me ha convertido en referente para personas de mi barrio que me piden ayuda y consejo, por ejemplo para que les explique cuando les llega una carta. Con mi éxito educativo siento satisfacción conmigo misma, es un esfuerzo y logro personal mío”. (Verónica)

En ambos relatos (Verónica y Carmen) han ido forjando un sentido e importancia hacia los estudios que ha ido creciendo en el tiempo a pesar del alejamiento temporal hacia el sistema educativo,

Al mismo tiempo se podría definir como un sentido propio, ya que en una y otra historia, a pesar de tener el reconocimiento y apoyo de sus familias para la obtención de los estudios primarios e incluso la educación secundaria en el caso de Verónica (posiblemente por la diferencia temporal de unos 20 años entre las participantes), la vida continua y prolongada para la obtención de estudios universitarios no era una expectativa contemplada por sus familias, sino personal.

En el plano simbólico familiar se encontraba el que sus hijas mantuviesen y siguieran las costumbres y tradiciones del pueblo gitano, haciendo hincapié en la formación de una familia y el casamiento según el “rito del pañuelo”, algo que han mantenido y realizado, además de ser hoy día mujeres gitanas universitarias.

En el caso concreto de Carmen, respecto a la construcción de su proyecto vida en relación a su formación, se debe tener en cuenta la presencia e influencia del asociacionismo de mujeres gitanas, ya que como apuntan Márquez y Padua (2009), son varias las mujeres gitanas que están creando espacios de diálogo a través de asociaciones, para cambiar su contexto y reivindicar una igualdad de derechos desde su diferencia a través de la educación, donde su figura y su identidad sean reconocidas. No se trata de casos aislados, ya que podemos encontrar varias de estas asociaciones descritas en la investigación realizada por Asensio (2015), afirmando que “el empoderamiento de las Mujeres Gitanas a través de la educación es uno de los objetivos fundamentales de las líneas de acción de Organizaciones Gitanas (p. 683)

Es esto una muestra de mediación entre tradición progreso por parte de las participantes de la investigación, ya que a través de sus hechos, sus experiencias y esfuerzos han conseguido cambiar la consideración de sus familias con y en relación a los estudios universitarios.

Incluso en el caso de Verónica que afirma que no le gustaba estudiar, se encuentra al igual que en el estudio realizado por Blanco (2016), un esfuerzo y compromiso hacia los estudios por parte de alumnas, que a pesar de no ser placentero en sí mismo, tratan que sea gratificante.

“Yo vengo de una familia muy matriarcal. Mi bisabuela por parte materna era la mayor de nueve hermanos y era quien se encargaba de todo... y por parte...paterna, mi bisabuela cuidó a sus tres hijos y a su hermana inválida ella sola, además de tener perspectivas de negocio. Mi madre igualmente se encargó de cuidar a su hermano pequeño y sacar la

familia adelante. Todas ellas mujeres con mucha fuerza, con una vida muy complicada, de mucha responsabilidad y toma de decisiones. Yo me daba cuenta de todo eso... y me lo han transmitido para ser una persona independiente.

Tanto mi hermana mayor como yo hemos estudiado porque... mi madre pues no sabe leer ni escribir, porque no pudo, no tuvo oportunidad [...] y eso le ha creado mucha impotencia [...] y por eso ella siempre ha querido que a sus hijas no les pasara lo mismo, trabajando todo lo que tenía que trabajar y más, para que mi hermana tenga su carrera y yo la mía...

Mi padre nunca se opuso [...] pero nosotras tenemos nuestros estudios porque mi madre siempre decía que nosotras teníamos que ser independientes...y eso nos lo daba unos estudios. Yo me siento súper orgullosa de que mi madre tuviera ese pensamiento...

Mi madre nunca tuvo que estar encima nuestra porque no sabía cómo ayudarnos [...] pero sí respetaba nuestro tiempo de estudio. Además, nosotras hemos sido unas niñas con mucha responsabilidad en ese sentido [...] y siempre he sido una niña muy estudiosa.

Cuando entré en la carrera, aunque yo quería estudiar Trabajo Social, al hacer selectividad en septiembre y no quedar plazas entré en Sociología [...] pensando que lo iba a intentar y al final me gustó [...] porque yo siempre he querido trabajar en el ámbito relacionado con lo social.

Para mí el éxito escolar es llegar donde uno quiere en los estudios, [...] con esfuerzo [...] a las metas que tú te pones [...]. Que nadie te ponga límites y nadie te diga que no puedes.

Para mí es vital ser independiente [...], poder valerme por mí misma, y eso lo he conseguido gracias a los estudios.

Yo creo que la mejor herencia que me pueden dejar mis padres es haberme dado una educación". (Sofía)

"Yo soy la mayor de cuatro hermanos y mi madre es la que se ha encargado de todos [...] con la ayuda de la familia materna [...] porque mi padre nunca ha estado con nosotros.

Mi madre es mi principal apoyo y gracias a ella estoy hoy donde estoy. Siempre ha estado al pie del cañón para que no siguiese sus pasos. Ella siente un orgullo inmenso de que yo esté en la Universidad.

Desde pequeña he sido muy responsable [...] porque he tenido que ocuparme de mis hermanos, de las tareas de la casa, haciendo de comer... ayudando a mi madre. Mi vida siempre era salir del instituto y encargarme de la casa como una mujer mayor.

Cuando tenía tres años, que entre al colegio y tuve contacto con lo que es estudiar, supe que me encantaba. Siempre hacía las tareas y quería llevarlo todo bien. Para mí los deberes eran como el mejor juego del mundo y me gustaba que los maestros siempre me animasen. En la época de E.S.O yo tenía muy claro el camino que tenía que seguir y en ningún momento dudé.

Siempre he sentido un compromiso hacia los estudios, sobre todo cuando empecé en la Universidad [...] porque he tenido que esforzarme más para conseguir mi sueño desde pequeña y ese sueño era estudiar. Hacer algo en la vida, porque yo no me quería ver...como mi madre, bueno...como mi madre y como mucha gente que vivía en el barrio y en todos lados, sin futuro, sin expectativas y teniendo que estar pidiendo ayudas y no ser autosuficiente...yo quería romper por lo sano y hacer otra vida diferente.

El éxito educativo me está convirtiendo en referente para otros gitanos [...] Mi familia cuando tienen algo que no saben, no entiende, siempre acuden a mí para que les intente ayudar y están viendo la importancia que tiene estudiar y se lo están inculcando a sus hijos poniéndome de ejemplo.

Yo creo que los estudios es la base de una persona...la educación. Es lo que hace que la persona tenga en algún momento una expectativa de trabajar... lo que te da el futuro para que tú puedas realizar tu vida.

Estudiar me ha abierto la mente [...] abierto muchos caminos y posibilitado relacionarme con amistades que me han ayudado. Conocer una forma de vida distinta.

Hoy día, cuando pienso con mi pareja en nuestro futuro, mis expectativas es ser funcionaria". (Natalia)

En los fragmentos de Sofía y Natalia, aparece como punto de encuentro lo que corroboran otros estudios en cuanto indican que el apoyo y aspiraciones de las madres -incluso con escasa formación- puede influir en el interés y continuidad educativa de sus hijas (Padilla, Suárez y García, 2007), facilitando el acceso a los estudios, los medios oportunos y evitando barreras, a pesar de que las situaciones sean adversas (FSG, 2003). Al mismo tiempo, queda reflejado el deseo de sus madres para que sus hijas alcancen lo que ellas no pudieron tener. A esto podría unirse el caso de Carmen, donde su madre, -aunque con posterioridad- se muestra como apoyo en su itinerario prolongado en la vida académica.

Se trataría por tanto de tres testimonios donde tres madres –gitanas sin estudios- en distintos lugares y con una diferencia de edad de unos veinte años, muestran como desde hace más de dos décadas las mujeres gitanas están tomando conciencia de la importancia de la educación, dando claridad a un camino poco transitado por las mujeres gitanas.

De manera general, sus testimonios indican el peso que ocupa el apoyo de la familia de manera amplia, confirmando lo ya expuesto por Funes (2010) quien señalaba la necesidad por parte de los y las estudiantes de un adulto próximo que les apoyase, condición que al igual que en Abajo y Carrasco (2004) y García (2013), se ha mostrado significativa para desarrollar trayectorias de continuidad educativa.

Por otro lado, el sentido que atribuyen al saber y el lugar privilegiado que ocupa en la construcción de los proyectos de vida de las cuatro protagonistas de este estudio, coincide con el estudio realizado por Blanco (2016) donde se evidencia una relación explícita entre el estudio y el trabajo. “El sentido de lo que ahora hacen está más en el futuro que en el presente. Y un futuro en el que el trabajo ocupa un lugar muy prioritario” (Blanco, 2016, p.13). Un trabajo como medio de bienestar, emancipación, libertad y autonomía, deseado y elegido, que además de fuente de ingresos económicos incluya satisfacción personal.

Al hilo, sus relatos evidencian como el significado, sentido y consideración que le dan a la obtención de éxito educativo se relaciona con aspectos como el empeño, voluntad, motivación y acceso al empleo, a pesar de que son ellas las que suelen tener mayores responsabilidades en cuanto a la familia, tareas del hogar y responder a lo que su comunidad espera como mujeres gitanas, apoyando lo ya analizado en otros estudios (Abajo y Carrasco, 2004; Asensio, 2015; CNIIE, 2014; Colectivo loé, 2015; CREA, 2010; Crespo, 2001; FSG, 2006, 2010 y 2013; Gamella, 2011; Laparra, 2011; Márquez y Padua, 2009), , donde las expectativas de futuro contemplan mayor formación y cualificación, siendo mujeres, gitanas y universitarias.

Por último, las protagonistas de este estudio dejan presente y en presente, como la elección por la educación es propia y libre, lo que se puede relacionar con los hallazgos de Abajo y Carrasco (2004) donde las mujeres gitanas con continuidad académica valoraban sus estudios, deduciendo que a través de un espíritu crítico de su realidad, les interesa cambiar su entorno, desde su satisfacción personal.

Y así lo entiende Sofía, tomando su voz y palabras *“la cultura gitana no es que los niños no estudien, eso es cultura de la pobreza en la que tienes que sobrevivir...”*

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Partiendo desde una visión crítica, los datos recogidos en este estudio nos llevan hacia una visión optimista en cuanto al papel de la mujer gitana vinculada con la educación, la formación universitaria y la participación social.

A pesar de que los resultados presentados no dejan de estar acotados a un tema objeto de interés como ha sido el conocer el sentido y significado que dan cuatro mujeres gitanas al *“éxito educativo”*, estos nos permiten apreciar como ellas dan su lugar e importancia a los estudios –base para una trayectoria de éxito– cobrando fuerza para la conciliación entre educación, ser mujer y gitana, creando nuevos referentes a las nuevas generaciones.

Entienden la educación como medio a la vez que instrumento para huir de esa triple discriminación que apuntan diversos autores por ser mujeres en una sociedad patriarcal,

pertenecer a una minoría étnica (Abajo y carrasco, 2004) y carecer en muchos casos de formación académica para acceder a niveles de participación en igualdad de condiciones (Puigvert, 2001).

Se deduce que la continuidad y éxito educativo de las entrevistadas se debe a un proceso personal de maduración y responsabilidad en la construcción de sus proyectos de vida, análogo a los resultados obtenidos por Blanco (2016), donde además evidencian como el apoyo por parte de sus familias -madres en tres de los casos- ha sido importante, apoyando a Funes (2010) cuando dice que todos los estudiantes, y especialmente los adolescentes, necesitan de la presencia de un adulto próximo y positivo que les apoye.

De esta manera, desde una perspectiva sistémica, queda fundamentado el valor de la familia, tal y como lo entiende Formenti (2002) al decir que la memoria familiar puede ser comprendida como un modo específico de conocimiento, e incluso a veces legitimar nuestra identidad. Y concretamente mujeres, que desde su responsabilidad como madres, han resultado clave no sólo en relación a los estudios, sino en sus vidas de forma amplia, independientemente del nivel educativo, coincidiendo con la investigación de Marcerano (2010), que evidencia la alta movilidad intergeneracional en las chicas y respecto de sus madres.

Estas cuatro participantes demuestran como buscan en la formación superior la posibilidad de conseguir un proyecto de vida independiente, sólido y fuerte, a pesar de ser ellas las que tienen mayores responsabilidades en cuanto a la familia, tareas del hogar y responder a lo que su comunidad espera como mujeres gitanas (Asensio, 2015; FSG, 2006, 2010, 2013).

Mujeres gitanas que han adquirido un compromiso en y con la educación (Blanco 2016), haciendo presente que la presencia de universitarias gitanas es una tendencia robusta y consolidada y no una excepción que confirme la regla de la exclusión educativa y profesional (Gamella, 2017), ya que un 80% de la población gitana que accede a la universidad son mujeres (Montañés, 2011).

Las protagonistas de esta investigación se sienten confiadas de cara al futuro sin dejar por ello de sentirse orgullosas de ser gitanas, siendo reflejo de cómo ella, como dice García (2005) han desarrollado a los largo de la historia y continúan haciéndolo, factores transformadores propios, que les ha permitido combinar la vida pública y privada, así como tendencias a flexibilizar los roles de género y las ideas acerca de su cultura (FSG, 2003), no sólo abriendo caminos para otras, sino transitando por el suyo propio, creado en sus proyectos de vida.

Es por ello, que más que propuesta, se destaca como factor favorecedor de la continuidad educativa de niñas y adolescentes gitanas el dar visibilidad, voz y cuerpo a historias de vida donde mujeres gitanas universitarias se puedan convertir en referentes para otras chicas y para toda su comunidad.

Como apoyo a esta propuesta podemos encontrar otros estudios (Cárdenas, Terrón y Monrea, 2019) donde confirma la existencia de experiencias en algunos centros educativos donde la incorporación de referentes femeninos gitanos han servido de apoyo en la educación de las niñas gitanas y un modelo a seguir.

En definitiva, es importante seguir contando con estos referentes femeninos que puedan llegar a provocar cambios en las expectativas familiares de las niñas gitanas y en ellas propias.

Gitanas del S.XXI, que confiando en la educación, de-construyen un rol en el que no se reconocían, confeccionando su propio patrón, convirtiéndose en raíz de un cambio que se viene produciendo de manera lenta pero sin pausa donde palabras como “independencia”, “orgullo” y “superación” ocupan un lugar son sentido propio.

Como conclusión podría apuntalar que la educación superior de la población gitana es más una causa pendiente que una causa perdida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE/IM.
- Asensio, A. (2015). *Mujeres gitanas de Zaragoza: de lo privado a lo público, un análisis desde la Perspectiva de Género*. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. Tesis Doctoral.
- Blanco, N. (2016). El sentido de los saberes docentes escolares: La experiencia de escolarización de alumnas de enseñanza secundaria. *Revista Currículum*. Vol, 29, 9-20
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*. Vol, 675, 559-578.
- Cárdenas, R; Terrón, T; Monreal, MC. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91.
- Charlot, B (2006). *La relación con el saber*. Montevideo: Ediciones Trilce
- CNIE (2014). La escolarización de la población gitana. *Boletín de Educación*, 3.
- Colectivo Ióé (2015). *Las mujeres gitanas en la educación secundaria. Cusas de abandono y éxito escolar*. Madrid: CNIE.
- Connelly, M. y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa, en Larrosa, J. et al. (Comp.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata
- CREADE. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: MEC.
- Crespo, I. (2001). Cambio cultural y desarrollo humano en contextos minoritarios: El papel de la mujer en una comunidad gitana. Departamento de psicología de la educación. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Elboj, S.C y Vicén, C. (2007). Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas. *Flumen*, (Nº 10), 45-74.
- Formenti, L. (2002). *La familia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra la generazioni*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Fundación Secretariado Gitano. (2003). Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural. Orientaciones y estrategias para los centros educativos. Madrid.
- FSG. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE/IM.
- FSG. (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la Educación Primaria*. Madrid: CIDE/IM.
- FSG. (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: CNIE.
- Funes, J. (2010). *Educación en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- García S. y Blanco N. (2015). Los ciclos formativos de grado medio: una opción para salir del laberinto personal y académico. *Tendencias Pedagógicas*. Vol 25, 301-320.
- Gamella, J.F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: MEC.
- García, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. En REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en educación*. Vol, 3, 437-448.
- García, M. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*. vol 361, 65-94.
- Hernández, F. y Padilla, P. (2013). Cuestionar el éxito y el fracaso escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. Vol 30, 56-59.
- Laparra (Coord) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

- Larumbe, M^a. A. (2004). *Las que dijeron no. Palabra y acción del feminismo en la Transición*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Marcenaro, O. (2010). *La educación como factor determinante de la movilidad intergeneracional en Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Márquez, M.J y Padua, D. (2009). La Institución educativa, un espacio a revisar: las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Vol, 23 (1), 73-88.
- Molina, D. (2010). La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del país de Valencia -Goncal Anaya. Valencia: Universidad de Valencia. Tesis doctoral. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/39303>.
- Montañés Álvarez, P. (2011). Una aproximación a la realidad de las mujeres gitanas desde la perspectiva de género. *Acciones e Investigaciones Sociales*. Vol, 29, 87-104.
- Padilla, M. T., Suárez, M. T. y García Gómez, S. (2007). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 311-334.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona. El Roure.
- Pujal, M. (2003). La tarea crítica: interconexiones entre el lenguaje, deseo y subjetividad. *Política y Sociedad*. Vol, 40 (1), (129-140).
- Rincón, P. (1994). *Rasgos culturales y organización social de la comunidad gitana española: Síntesis para educadores*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Rodríguez, C y Blanco, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista iberoamericana de Educación*. Vol 68, (59-78).
- Sierra, E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Vax Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Educación.
- Valls, R y Aubert, A. (2003). Mujeres gitanas superando la exclusión social a través de la educación. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 24, 23-34.
- Villalba, P (2000). La promoción de la mujer gitana desde una perspectiva de género. *Gitanos. Pensamiento y Cultura*. Vol, 5, 20-26.

EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA E INCLUSIVA

LA INCLUSIÓN SE CONSIGUE CON LA EQUIDAD: LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS RESPECTO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Ester Alventosa-Bleda
Universidad de Valencia
Cristina Pulido-Montes
Universidad de Valencia
Wisllayne I. de Oliveira-Dri
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Brasil

PALABRAS CLAVE

Inclusión; Equidad Educativa; Educación Social-Escolar; Desigualdad Educativa

RESUMEN

Este estudio ofrece una panorámica actualizada sobre la situación de la inserción de los y las profesionales de la Educación Social, en los equipos multidisciplinares de los centros escolares de España. Ha sido realizado, con los datos obtenidos de los colegios oficiales de educadores y educadoras sociales (COEES en adelante) de las distintas comunidades autónomas. En sus aportaciones, se coincide en resaltar que la formación en Educación Social dota de herramientas para elaborar proyectos de intervención y socioeducativos que permiten trabajar la dimensión social de la educación, la exclusión social, así como la formación en mediación. Este tipo de proyectos son capaces de atender aquellas necesidades emergentes y cambiantes que están sufriendo los centros escolares y que los actuales equipos multidisciplinares no pueden cubrir.

El hecho de que algunas comunidades cuenten con este apoyo y otras no, supone de forma general, una diferencia en las políticas educativas implementadas. Tal vez, se necesitaría realizar cambios en las actuales políticas públicas educativas de las comunidades y en las nacionales, para que incluyeran educadoras y educadores sociales en la plantilla multidisciplinar de los centros escolares, en la búsqueda de mayor igualdad educativa, inclusión y equidad. Se pretende aportar conocimientos sobre tal realidad, reflexionar sobre la importancia de una educación integral y averiguar si se cumple con los diversos compromisos adquiridos a nivel internacional.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Es mucha la literatura encontrada, teniendo en cuenta que es una profesión reciente, respecto a la inclusión del y de la profesional de la Educación Social (ES en adelante) en los centros escolares y los beneficios que puede aportar a los mismos tal profesional. No se pretende realizar un repaso exhaustivo, pero sí ofrecer una perspectiva global de lo que se está escribiendo al respecto, y algunos argumentos de los que se aportan en dicha literatura. Para actualizar los datos y conocer donde se incluye, de manera reglamentada, dicha figura profesional en los centros escolares de España, aparte de revisar la literatura, se ha realizado la siguiente pregunta al personal que trabaja en los COEES de las 15 CCAA donde cuentan con uno: “¿En la legislación de su Comunidad Autónoma se recoge la integración del Educador/a Social en los centros escolares?”

En las respuestas obtenidas de un total de 15 CCAA se observan 5 afirmativas, 8 negativas y 2 no han contestado hasta el momento de escribir este artículo. Como se pondrá observar en tal apartado ya citado, solamente 5 CCAA, tienen reglamentada la Educación Social en

los centros escolares, dentro de su ley educativa autonómica u otras normativas, y dos de ellas como prueba piloto. Algunas de las repuestas recibidas, iban acompañadas por información muy valiosa respecto a la temática tratada en el estudio. Las comunidades Ceuta y Melilla no cuentan con un colegio profesional, aunque sí con una Asociación de Educadoras y Educadores Sociales. Considerando la realización de una investigación lo más completa posible, el 22 de julio se escribió un correo a la Asociación de Melilla y se llamó al teléfono de Ceuta, no obstante, no se ha podido conseguir información de las mismas por razones que se explican más adelante.

Como refuerzo y base al marco teórico, se presentarán estudios que avalan la importancia de la incorporación de la ES a los centros escolares, en especial, se presenta el libro de actas facilitado por el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores de Galicia (CEESG en adelante), del I Congreso y III Jornadas de Educación Social e Escola, realizado en Orense en 2016, en el que se analiza la evolución de dicha situación en la última década. A lo largo del estudio se hará referencia a diversos estudios comprendidos en las comunicaciones que componen dicho libro de actas. Para saber que pertenecen al mismo, al lado de la referencia se escribirá libro actas Orense (Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018).

En el prólogo del libro de actas de dicho congreso facilitado por el CEESG, el equipo de coordinación (Cid, X.M., Riveiro, Carrera, Castro, Rodríguez, Fernández-Sanmamed, Cid, A.; Alonso y Candia, 2018) asevera que comprende exposiciones y discusiones (más de 50 comunicaciones) de un grupo de alrededor de 100 profesionales de la educación, compuesto por profesorado, educadoras y educadores sociales, que coinciden en que la inclusión de nuevos perfiles profesionales en la escuela mejorarían la calidad de la educación y cubrirían las nuevas demandas surgidas en ella. En el mismo prólogo, se realiza un balance positivo respecto a los avances en este terreno, en tanto en cuanto a la incorporación del y la profesional de la ES en la legislación de nuevas CCAA, como a la realización de programas y experiencias piloto, así como a trabajos desarrollados sobre el tema.

Pese a este optimismo, Puig y Fernández-Sanmamed (libro actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018) afirman que si en 2016, “seguimos planteándonos el por qué es importante la presencia de la Educadora y el Educador Social en la escuela y cuál es el estado de la cuestión (...) es porque la situación no es la deseada y los avances no son suficientes (Puig y Fernández-Sanmamed, 2018, p.18, libro actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018). Como ejemplo de experiencia y constancia en el tiempo, se presenta Extremadura, donde se incorporó en el año 2004 y, según Galán (libro actas Orense Fernández, X. M. e otros/as, 2018), el trabajo de educadores y educadoras sociales en la escuela empezó limitándose a la atención a la diversidad y fue evolucionando hasta llegar a la intervención integral. Su trabajo consiste en detectar factores de riesgo en el alumnado y se trabajar todos aquellos aspectos que puedan provocar un abandono temprano o el fracaso escolar. Además, no solo se trabaja con el alumnado, también con las familias en coordinación con el equipo de orientación.

Visto este ejemplo y otros que se irán exponiendo, de experiencias llevadas a cabo en diversas comunidades autónomas (CCAA, en adelante) de España, a estas alturas, se podría pensar que todas ellas contarían con esta figura profesional como parte de la plantilla profesional de los centros educativos. En cambio, nada puede estar más lejos de la realidad que la situación actual estudiada, ya que aún son minoritarias las CCAA que cuentan con esta figura profesional en las escuelas de manera reglamentada. Seguramente la pregunta que se podrían hacer aquellas personas que desconocen las competencias de dicha figura profesional sería: ¿Es necesaria esta en la escuela? ¿Para qué? ¿Qué funciones realizaría?

Para contestar a estas preguntas se aportarán datos de diferentes estudios, como el realizado por el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC en adelante), que detalla los ámbitos de actuación y las funciones de dichos profesionales en la escuela. Así mismo, se expondrán datos de autores y autoras que defienden la inclusión de

las educadoras y educadores sociales en la escuela, ya que les atribuyen unas funciones, según su formación, capaces ofrecer la educación integral y la cohesión de la Comunidad Educativa (CE, en adelante), tan necesarias para conseguir esa ciudadanía global y esa justicia social de la que tanto se habla y tan poco se practica. También se establecerá la relación entre ES y DDHH, reflejada en la legislación española y se hará referencia a la controversia de los acuerdos internacionales, entre lo que dicen, lo que se firma y lo que se hace para cumplirlos.

En el apartado resultados y discusión se elaborarán unas tablas de yuxtaposición con los datos obtenidos de la literatura estudiada y las respuestas de los COEES, así como algunas observaciones y reflexiones. Con toda la información y observando los resultados, se pondrá de manifiesto la posible desigualdad que puede provocar el hecho de no reglamentar, a nivel estatal, la incorporación de educadoras y educadores sociales en los centros escolares. En el anterior citado libro, se expone la situación de desigualdad que existía en el año 2016 en las diferentes CCAA españolas, respecto a la incorporación de ES en las mismas y que, como demuestra el presente estudio, sigue existiendo. En las conclusiones se busca poner de relieve los principales datos conseguidos en el estudio y una reflexión sobre los posibles avances y retrocesos de la reglamentación del profesional de la educación social en los centros escolares en las CCAA de España.

EDUCACIÓN SOCIAL Y ESCUELA

Para contextualizar el porqué de la Educación Social en la escuela, es importante decir que no es una ocurrencia planteada por un grupo de profesionales de la Educación Social, con la finalidad de ampliar sus oportunidades de empleo. Habría que remontarse a los griegos para saber que sin la convivencia nada es posible, por eso Platón ya proponía la educación para la convivencia en la *polis*. Educación Social y Educación Escolar no se pueden fragmentar, al revés deben estar unidas con el objetivo de lograr una educación integral (Petrus, 2004). Siguiendo con los griegos, Ortega (2005) argumenta que Educación Social, Educación Escolar y Educación Continua...quedan incluidas en la Educación para toda la vida, coincidiendo con el concepto griego de *Paideia*. Según el mismo autor, no cabe hablar de calificar de formal o informal a un tipo de Educación, ya que es despectivo y tiene connotaciones negativas, con lo que las autoras del presente estudio están completamente de acuerdo.

Es posible que en parte, el problema de incluir la ES en la escuela, es justamente por eso, porque siempre se ha catalogado como Educación no formal, no reglada, y por tanto, fuera de la escuela. En cambio, cabría replantear dicha catalogación, teniendo en cuenta las funciones expuestas en el estudio del CEESC, así como tantas otras de diferentes autores y autoras (Arana, 2014; Bretones y Castillo, 2014; Castillo, 2012, 2013; Galán y Castillo, 2008; Laorden, Prado y Royo, 2006; López, 2013; Menacho, 2013; Ortega, 2014; Petrus, 2004; Serrate, 2014; Puig y Fernández-Sanmamed (2018) que evidencian la idoneidad de dichas y dichos profesionales, para cubrir las necesidades emergentes en los centros escolares. También Sánchez (2013, citado en Serrate 2014), afirma que el educador y la educadora social en el ámbito escolar, pueden construir proyectos de acción y participación, colaborando con el resto de agentes educativos en la transformación de la escuela.

Serrate (2014), corrobora que el presente momento histórico y la complejidad política, social, cultural, económica y tecnológica actual, generan dificultades en la escuela y provocan demandas que podrían ser cubiertas con la inclusión de la figura profesional de la ES en la escuela. Según Puig y Fernández-Sanmamed (2018) la escuela está en continua evolución como consecuencia de los avances de la sociedad, lo que vuelve a poner de manifiesto que se generan nuevas demandas que hay que cubrir y se necesitan equipos multidisciplinares capaces de hacerlo. Los estudios de Sierra et al. (2015), aseveran la importancia de contextualizar las funciones de educadores y educadoras sociales en la escuela, teniendo

en cuenta las necesidades de la comunidad en la cual está situada la misma, las características del alumnado, de las familias y del entorno. De hecho, hay una coincidencia notable en los estudios analizados en considerar que, si bien la escuela debe liderar la educación, es esencial involucrar a toda la Comunidad Educativa en la corresponsabilidad de la misma, por esto es tan importante la creación de proyectos donde participe de toda la CE.

Cabe aceptar que la ES no está reñida con el profesional de la docencia, pues son intrínsecas, el profesorado puede servirse de las herramientas de la ES para relacionar el currículum de su asignatura con la vertiente social y cultural de su entorno (Alventosa-Bleda, Oliveira-Dri y Senent, 2019). La información recopilada en la presente investigación, muestra que, dependiendo de la CCAA donde se eduque, de la voluntad política o de si cuadran las cuentas en los ayuntamientos, se podrá contar con educadoras y educadores sociales en los centros escolares, que pueden proporcionar la dimensión social de la educación, necesaria para desarrollar la educación integral. Por esta razón se podría pensar en que el hecho de no estar reglamentada dicha figura profesional en la escuela, puede dar lugar a una desigualdad educativa, ya que allá donde no estuvieren podría haber alguna falta de atención educativa en todos aquellos aspectos que cubren las educadoras y educadores sociales.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto y considerando los acuerdos internacionales, se podría decir que se están ignorando las metas en educación de la Agenda 2030, ya que los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante), dicen que se necesita velar por la sostenibilidad en tres dimensiones: la humana, la ambiental y la económica. Si realmente se desea conseguir una educación para el desarrollo sostenible, hay que insistir en que la educación no puede estar sesgada, no se puede enfocar en la parte cognitiva mayoritariamente, sino que hay que avanzar hacia la educación integral.

Así mismo, la ES como afirma López (2013) es un derecho y como tal, debe estar al alcance de todas las personas, por lo que debe comenzar por la escuela. Como afirman Gra-daille y Caride (2018) el derecho a la educación no se puede limitar a la infancia, a la escolarización y a los aprendizajes curriculares, ya que esto no garantiza ni el pleno desarrollo de la personalidad humana, ni el cumplimiento de otros derechos (a la cultura, a la equidad, a la inclusión, al ocio, al trabajo, entre otros). Todas estas hipótesis son las que se intentarán explicar en los siguientes sub-apartados, donde se desarrollarán con más detalle los argumentos que las sostienen.

FUNCIONES DE LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR SOCIAL EN LA ESCUELA

Con la intención de fomentar el debate con los resultados de la investigación, se ponen de relieve las funciones que, según los diversos estudios, las educadoras y educadores sociales, deberían realizar dentro de la escuela. A continuación se expondrán algunas de ellas, citadas en diversos estudios. Para no extender demasiado el documento se expondrán solamente las genéricas.

El CEESC propone las siguientes funciones a desempeñar por la Educadora y Educador social en la escuela:

- Impulsar la promoción y el desarrollo de la cultura;
- Promover la educación integral y el desarrollo personal;
- Relacionar la realidad escolar con las diferentes realidades escolares y sociales en las que el centro educativo está inmerso;
- Generar redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales;
- Promover y gestionar la coordinación con los agentes de la CE y social;
- Impulsar y gestionar la mediación social, cultural y educativa;

Impulsar, coordinar y participar en programas y proyectos educativos transversales.

En el prólogo realizado por Cid et al. (Cid Fernández, X. M. e outros/as, 2018), citan las siguientes:

- Agente que potencie la prevención;
- Seguimiento y control del absentismo escolar;
- Dinamización y participación familiar y comunitaria;
- Educación para a convivencia;
- Resolución de conflictos;
- Educación en valores;
- Desarrollo de programas de inteligencia emocional;
- Competencia social.

Aunque la mayoría de los estudios exponen las funciones, tanto genéricas como concretas, que educadores y educadoras sociales pueden realizar en la escuela, se han señalado solamente las anteriores, ya que en general hay bastante coincidencia y se pueden englobar en cinco grandes bloques:

- Orientación y atención a la diversidad;
- Convivencia escolar, en toda su extensión;
- Absentismo;
- Intervención con el alumnado;
- Trabajo con familias.

Todo ello por supuesto con la coordinación necesaria con todos aquellos organismos o entidades que pudieran estar relacionadas, como los servicios sociales municipales y con la policía local, entre otras. De hecho, Puig y Fernández-Sanmamed (libro actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018), tomando como referencia que según la UNESCO, la inclusión es identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, mediante la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación, argumentan que para conseguir dicha inclusión, toda la CE debe ser parte de la Escuela, y todos los agentes de la CE liderados por la escuela, en un plano de igualdad, deben llevar a cabo el proyecto de una educación inclusiva. Trabajar con los diferentes actores de la CE, favorece el conocimiento de la misma, fomenta la confianza y convierte a la educadora o educador social en nexo de unión entre estos Alventosa-Bleda (2016).

EDUCACIÓN SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS

En el estudio realizado por Alventosa-Bleda, Oliveira-Dri y Senent (2019), se evidencia que numerosos autores coinciden en que los Derechos Humanos (DDHH, en adelante) forman parte, tanto de la praxis como del código deontológico de las educadoras y los educadores sociales (Pérez, 2005; Rillo, 2015; Castelles, 2015; Buedo, 2015 y Marín, 2015). Esto significa que la y el profesional de la ES cuentan con herramientas para crear proyectos en el centro escolar, que eduquen en el respeto y el cumplimiento de los DDHH. Según Ramos (2016), los DDHH son la base para que la sociedad pueda disfrutar de una vida digna, en libertad e igualdad. Algunas de las competencias que desarrollan los educadores y educadoras sociales en formación, les preparan para la prevención e intervención en casos de riesgo de exclusión social y entre sus funciones están las de elaborar proyectos socioeducativos con el fin de trabajar la dimensión social de la educación, así como la mediación, como se ha constatado en el apartado anterior.

Si se tiene en cuenta la LOMCE, donde dice:

2. Las Administraciones educativas son los órganos de la Administración General del Estado y de las Administraciones de las Comunidades Autónomas competentes en materia educativa.

[...]

«Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos.

En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en

todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.» (LOMCE, 2013).

Es evidente que es la Administración del Estado y de las CCAA quien tiene las competencias en educación, y no los ayuntamientos u otros organismos subsidiarios. Si se tiene en cuenta lo dicho y la disposición adicional cuadragésima de la LOMCE, citada, cabría decir que educar en prevención y resolución pacífica de conflictos, valores democráticos, DDHH, entre otros, y se tiene que hacer desde los organismos competentes citados. Como se puede comprobar a lo largo del presente estudio, todos estos aspectos de la educación son competencia de la ES, y son necesarios para la adquisición de competencias capaces de educar a la futura ciudadanía en el espíritu crítico, el respeto y la igualdad. Esto favorece que se puedan alcanzar las metas de los ODS, con la esperanza que se pueda alcanzar la justicia social de la cual se habla mucho, pero se potencia poco.

Para Rillo (2015) la Educación escolar para los DDHH y la Educación Social se relacionan, pues según el autor es “una práctica socioeducativa que conduce a la ciudadanía plena” (Rillo, 2015, p, 15). Continuando con los derechos y basándose en observaciones de la realidad del Estado español, se puede afirmar que la educación es un derecho fundamental recogido en el Artículo 27 de la constitución española. El punto 2 de dicho artículo dice que “la educación tendrá como objeto el desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos, dentro del marco general de convivencia y en los derechos y libertades fundamentales”. Así pues, teniendo esto en cuenta, se ratifica el argumento de López (2013), anteriormente citado, que dice que la ES también es un derecho fundamental de las personas, ya que se encuentra dentro del mismo marco de la Educación. Esto refuerza que educación escolar y social son parte de una educación integral y no se pueden separar. También Puig y Fernández-Sanmamed (libro actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018), secundan el mismo argumento basándose en el mismo artículo 27 de la constitución española y al artículo 26 de la Declaración Universal de los DDHH:

La Educación es un derecho de toda persona, siendo su objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (...).

CONSECUENCIAS DE LA NO REGLAMENTACIÓN. DESIGUALDAD TERRITORIAL

Vistos los argumentos del anterior sub-apartado, se continua exponiendo el documento realizado por el CEESC, que dice que el hecho de no tener una reglamentación a nivel estatal nacional, que incluya al educador y educadora social en los centros escolares, provoca una situación de desigualdad en el derecho a la educación según el territorio. El mismo argumento se evidencia en el informe de Cid et al. (libro de actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018), al ver que continua habiendo CCAA que incorporan dicha figura profesional y otras no.

Además de la posible desigualdad en educación entre las diferentes CCAA, según López (2013), aquellas que incluyen las educadoras y educadores sociales en la escuela, lo hacen de diferente manera, es decir, en condiciones laborales diferentes, legislada de diversa manera y en su estudio se evidencian diferentes modelos de acción. En el presente estudio también se ha podido constatar este hecho, como se puede comprobar adelante en la tabla 1. Todos estos factores, además de provocar serios problemas de funcionamiento y una imposibilidad de estandarizar las funciones de las personas profesionales de la ES, pueden causar precariedad o desigualdad laboral. Como se muestra en el estudio de caso de Alventosa-Bleda y Mateu (2018), existen casos donde los educadores y educadoras sociales están en un centro educativo mediante un proyecto municipal, el cual se saca a concurso y lo gestiona la empresa privada que gana dicho concurso. Las condiciones laborales, tanto

económicas como de gestión de la labor en el centro, se ven limitadas y condicionadas a las políticas de empresa, a la acogida que el resto de profesionales del centro tenga del proyecto y a el presupuesto con el que se cuente para realizar dicho proyecto.

La dimensión social y humana para la que los educadores y educadoras sociales reciben formación es una exigencia, que las políticas de eficacia y eficiencia propia de la austeridad en el gasto público, no están cubriendo. Esto ha derivado en una sobrecarga para el profesorado, ya que se espera que, en una sociedad compleja, líquida y del riesgo (Bauman, 2009, Beck, 2002) este sea el cajón desastre que pueda resolver los problemas cognitivos, académicos, afectivos, emocionales, entre otros, que presente el alumnado. Aparte de no contar con las herramientas ni el tiempo para hacerlo, el y la docente es cada vez más un gestor que un profesional de la educación, y la dirección del centro se asemeja a la dirección de una empresa (Ball y Youdell, 2008). El *statu quo* actual y las economías mundiales se rigen por el paradigma y la lucha por la competitividad económica (Morrow y Torres, 2005). Es por este motivo que la educación forma parte de una agenda de reforma global educativa, que pone el acento en las materias y disciplinas que atienden a las necesidades del mercado productivo. Esto provoca que la dimensión social, en un modelo de Estado Competitivo (Cerny, 1997), que ha volcado todas sus esperanzas de crecimiento en el capital humano (Bonal y Tarabini-Castellani, 2008), sea la última garantizada, lo que puede relacionarse como una de las causas de la no reglamentación de la figura del educador y la educadora social en el ámbito escolar.

Es notorio, en el momento de recesión económico que vivió España en el año 2008, a causa de una crisis económica mundial y la crisis inmobiliaria en el que las doctrinas económicas marcadas desde la Unión Europea eran las de recorte y austeridad. En el año 2012, el gobierno de Mariano Rajoy aprobó un Real Decreto -ley 14/2012 del 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, en el que las figuras de apoyo o de pedagogía terapéutico eran más necesarias que nunca, si tenemos en cuenta que las ratios de los colegios aumentaron y los problemas no quedaron fuera de éstas, además de que no se permitía contratar a nuevo profesorado. El año 2012 fue el año de uno de los mayores recortes en gasto social de la historia de España (Morán, 2012). Si tenemos en cuenta que la contratación de educadoras y educadores sociales a veces queda sujeta a la voluntad local o a los ayuntamientos, en épocas de crisis económica o de racionalización del gasto público, esta figura profesional queda fuera de un ámbito en un momento que, aún más si cabe, es necesaria para la vida del centro educativo y para la sociedad.

Al mismo tiempo, cabría pensar que, en una sociedad cada vez más polarizada y desigual, en la que las fracturas cada vez son más evidentes — la brecha entre ricos y pobres, la homofobia, los ultranacionalismos, el terrorismo y la xenofobia — se torna imprescindible la figura del educador social en los centros educativos del siglo XXI, si se atiende a los roles o funciones de dicho/a profesional. Por ello, se puede argumentar que las metas de los ODS de la Agenda 2030, aparte de la normativa existente, sirven de aval para poner en manifiesto la integración de dicha figura en el contexto educativo formal.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo principal es demostrar las diferencias en la reglamentación del profesional de la educación social en los centros escolares en las diferentes CCAA de España. Apuntando que tales diferencias pueden provocar desigualdades educativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las posibles consecuencias de no reglamentar la inclusión, en los centros escolares, de la educadora y educador social en la Ley general de educación;

Reflexionar sobre las habilidades y conocimientos que la educadora y educador social tienen y que por eso pueden lograr una educación menos desigual y más equitativa;

Mostrar cuáles son los beneficios de tener un profesional de Educación Social en los centros escolares.

Analizar porque no se hace efectiva la inclusión de la educadora y el educador social en los centros escolares.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Los procedimientos metodológicos usados se basan en la perspectiva crítica de los estudios comparados. A lo largo del estudio, los análisis han buscado identificar similitudes y diferencias entre las CCAA de España, sobre las políticas públicas, los procesos de reglamentación profesional de la ES y los avances y retrocesos de esas políticas en el actual escenario político. En ese sentido, los documentos de análisis elegidos para el estudio provienen de diferentes tipos de fuentes. Algunas primarias como por ejemplo: La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013); los documentos profesionales de Educadores Sociales de España (ASEDES, 2007); la Constitución Española (1978) y los ODS. También se han utilizado fuentes secundarias para el marco teórico, revisando diferentes estudios relacionados con la ES y Desigualdad Educativa, que sostuvieran las argumentaciones y análisis realizados en este estudio.

Además, forma parte de los procedimientos metodológicos una pequeña encuesta realizada por medio de herramientas de comunicación en red, pues todas las formas electrónicas de recogida de datos son aprovechadas. Así que fue enviado un email a todos los COEES de las 17 CCAA, el 9 diciembre 2018, explicando el objetivo de esta investigación y solicitando las siguientes informaciones: 1- ¿En la legislación de su Comunidad Autónoma se recoge la integración del Educador/a Social en los centros escolares?; 2- Si lo está. ¿Desde cuándo? El 20 de marzo del 2019, se envía otro correo a los COEES que no han contestado, insistiendo en la importancia de tener la información de primera mano para desarrollo y fiabilidad de esta investigación. Por último, en julio, por tener el máximo de información y aunque no disponen de Colegio Oficial, se intenta contactar con las Asociaciones de Educadoras y Educadores sociales de Ceuta y Melilla, cosa que no se consigue.

De este modo fue posible construir una matriz de comparación para poder profundizar, realizar una recogida de datos homogénea y un análisis más riguroso de las informaciones con "(...) criterios uniformes de definición y clasificación, para que puedan ser debidamente confrontados" (Monarca y Filho, 2004, p. 59, traducción propia), siendo así un instrumento importante para el desarrollo de esta investigación. La perspectiva crítica de la educación comparada destaca que tales investigaciones deben considerar diferentes contextos políticos, económicos, sociales, culturales y procesos históricos (Franco, 2000), pues generan la complejidad de estudiar la ES como herramienta para el desarrollo de una educación integral.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se realizará por una parte el análisis de la información recabada de los COEES, con su tabla de yuxtaposición y la explicación de la misma. Por otra parte se analizará la información extraída de la literatura estudiada, exponiendo argumentos y matices de los autores y autoras que han escrito respecto al tema que nos ocupa.

RESPUESTAS DADAS POR LOS COEES

Según el análisis realizado de la información de las encuestas a los COEES, sobre la reglamentación o no, del y la profesional de la ES en la escuela en su comunidad, se han recibido 5 afirmativas, 8 negativas y 4 no se ha obtenido respuesta. El hecho de que solamente 5 de 17 CCAA, tengan regulada la Educación Social en los centros escolares dentro de su legislación autonómica, y dos de ellas la tengan como prueba piloto, indica que todavía queda mucho para que esta sea una realidad al alcance de todos los niños, niñas y

jóvenes que conviven en la escuela pública española. La mayoría de los COEES han acogido la investigación de manera satisfactoria, pues el que se incluya la educadora/educador social en la escuela para poder ofrecer una educación integral real, es un tema bastante recurrente desde hace algunos años. Más aun habiéndose incluido en algunas CCAA, como ya se ha mencionado. Así pues, han contestado la mayoría y algunos, incluso han agradecido que se realice tal investigación. En la tabla que se presenta a continuación, se resume la información obtenida que se explica después.

ANÁLISIS LITERATURA

En este apartado se analizará la situación de las diferentes CCAA, dentro de la literatura estudiada. Según Galán (libro actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018), en Extremadura se decide incorporar un educador o educadora social a cada centro de secundaria, en el 2002, para asegurar la educación integral. Esto significa que ya en aquel momento se consideró que esta educación era la que había que desarrollar en el alumnado. Extremadura es un ejemplo de constante evolución en el aspecto de regular y reglamentar. En el 2011, en la Ley de Educación de esta comunidad autónoma, se crea el perfil profesional de Agente Educativo, asignado exclusivamente a la educadora y educador social. Puig y Sanmamed (2018) afirman que el educador y educadora social en Extremadura, queda integrado en el equipo de orientación.

En Castilla La Mancha, Puig y Fernández-Sanmamed (2018), dicen que el educador o educadora social se incluye en el Funcionariado dentro de la Escala Socio-sanitaria, Cuerpo Técnico (A2). Según Serrano ((libro actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018), se incorpora en el curso 2003-2004 en los IES (Institutos de enseñanza secundaria) que previamente lo soliciten y justifiquen su necesidad. Es decir, solamente cuentan con esta figura profesional 40 IES (de 227), especialmente *problemáticos*, no se realiza ni prevención ni hay un interés en trabajar por la educación integral. El mismo Serrano ((libro actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018) explica, como ya adelantaba López (2013) y como ocurría en Alventosa-Bleda y Mateu (2018), que el hecho de no incorporar al profesional dentro del sistema educativo, genera dificultades para desempeñar sus funciones. También existe una coincidencia en que se necesita realizar una labor preventiva, no solo actuar donde haya conflictos.

También en Andalucía fue evolucionando la legislación, desde la Ley de Educación Andaluza (LEA, 2007) hasta la actual instrucción 17 de septiembre del 2010, que regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. También aquí se integra en el Equipo de Orientación Puig y Fernández-Sanmamed ((libro actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018). Según Vázquez ((libro actas Orense, Cid Fernández, X. M. e otros/as, 2018), la educadora y educador social sirven de nexo entre escuela y entorno, puente entre exclusión e inclusión y, coincidiendo con otros muchos autores y autoras, nexo de unión entre la CE.

En Canarias se aprueba su incorporación al sistema educativo con la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Se propone dentro de las figuras profesionales para llevar a cabo un Plan estratégico de Atención a la Diversidad.

En Galicia, aunque se reivindica desde hace años y existen diversas experiencias, no se encuentra en la legislación.

En Cataluña, aunque también existe una larga tradición en desarrollo de proyectos de educadores y educadoras sociales de los servicios sociales de Atención Primaria, en coordinación con la Administración Educativa y la Local, tampoco está legislada su inclusión en la escuela. En las Islas Baleares se ha llevado a cabo un programa piloto en 8 centros de la comunidad.

En Madrid, País Vasco y Valencia, existen programas municipales e intervenciones externas puntuales, siempre condicionadas a la voluntad o al presupuesto existente. Por supuesto, el

resto de CCAA tampoco contempla la incorporación de la educadora y educador social en la escuela.

Además, en España, las tendencias de las últimas leyes son promover la competitividad, ya que se entiende la calidad de la enseñanza referida tan sólo al valor numérico de las asignaturas, olvidando en muchos casos la educación integral en valores que permitan la convivencia en sociedad, de los cuales se ha estado hablando a lo largo del texto (Monarca, Fernández-González y Piedrahita, 2016).

TABLAS YUXTAPONICIÓN Y ANÁLISIS

Tabla 1- Respuestas de los COEES por CCAA y datos literatura

COLEGIOS OFICIALES DE EDUCADORAS Y EDUCADORES	INCLUYE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA EN:				OBSERVACIONES
	Legislación autonómica	Programa piloto	Programas municipales	Otros	
CoPESA Andalucía.	Sí. Decreto 19/2007, adscripción ES al equipo de orientación. Instrucción 2010, regula intervención ES en ámbito educativo.				En la LEA, 2007 se contempla la incorporación de profesionales no docentes, para la mejora de condiciones de aprendizaje.
CEESARAGON Aragón.	NO			SI. Proyecto interasociativo de espacios escolares	Programas de ocio y tiempo libre (PIEE). Empresas externalizadas.
COPESPA Asturias.	NO				
CEESIB Baleares	Sí. No en Ley educativa, sino en Instrucción 4/2019 de 28 de mayo de 2019	Sí, 3 programas concretos			Un programa piloto en 8 centros de la comunidad autónoma.
CEESCAN Canarias	Sí. Ley 6/2014 del 2 de julio Canaria de Educación No Univ. Art.43-5-a				
COPEESCAN Cantabria.	NO				

CESCLM Castilla la Mancha	Sí. Funciones poco reglamentadas				Información no facilitada por CESCLM
CEESCYL-Castilla León.	NO				Se lucha por conseguirlo
CEESC-Cataluña	NO			SI	Algunas experiencias.
CEESG-Galicia	NO			SI	Se lucha por conseguirlo.
CEES-RIOJA La Rioja	NO				
CPEESM-Madrid	NO. Realizando gestiones	SI	SI	SI	
CPESRM-Murcia	NO				No contesta
NAGIHEO/COE ESNA-Navarra	NO				Contestan sin informar.
COPESEX Extremadura	SI Artículo 59.1, Ley 4/2001 de Educación de Extremadura				Posteriores Órdenes, Decretos, Instrucciones y leyes, han ido adaptando las funciones y la situación laboral del y la ES, a la evolución y cambios sociales.
País Vasco CEESPV	NO				
COEESCV Valencia	NO		SI	SI	Se trabaja en conseguirlo. Algunos de los proyectos se promueven desde el COEESCV.

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de los datos obtenidos por la respuesta de los COEES y datos del libro de actas *ES y Escola* (2018)

Como se puede observar en la tabla, aunque son cinco las CCAA que cuentan con profesionales de la ES en los centros escolares, cada una lo tiene legislado de manera diferente (decretos, órdenes, instrucciones). En Canarias y en Extremadura se incluye en su Ley de Educación. En general se trabaja por conseguir una Ley de Regularización de la profesión de educador/a social, que contemple la incorporación de los mismos al sistema educativo.

Como se anunciaba en la introducción, aunque Ceuta y Melilla no cuentan con colegio en su comunidad, sí cuentan con una asociación profesional. Así pues, para recabar la máxima información, a la de Melilla se envió un correo a la dirección que figura en la página del

Portal de la Educación Social (EDUSO), del que no se ha obtenido respuesta. A la de Ceuta se ha llamado al teléfono que figura en la página del mismo portal, pero sale una voz diciendo que el número actualmente no existe.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Este trabajo ha servido para reflexionar sobre las habilidades y conocimientos que la educadora y el educador social tienen y la importancia de que puedan estar dentro de las políticas reguladoras, los currículos, los proyectos políticos pedagógicos y en las asignaturas de los centros escolares, generando así una educación integral. Se ha podido evidenciar que la Educación Escolar y ES son complementarias. Además, la ES propone, de forma objetiva, el desarrollo de actividades que involucran temas transversales muy importantes en la escuela, como la convivencia escolar, la atención a la diversidad, la mediación, indispensables para aprender a convivir. Además, la educadora y educador social pueden ser el nexo entre los docentes y equipos directivos de las escuelas; el alumnado; las familias, el entorno; y otros, fomentando la corresponsabilidad educativa. Todas estas habilidades y conocimientos de la ES también son útiles para entender, prevenir y combatir la exclusión y el absentismo escolar.

Como se ha podido comprobar, existen diferentes velocidades en la educación en España, ya que el estudio logró mostrar las diferencias en la reglamentación del profesional de la educación social en los centros escolares en las diferentes CCAA de España. Todavía son pocas, las CCAA que asumirán la importancia del profesional de ES en sus políticas educativas, solamente 5 como ya se ha apuntado. Algunas CCAA vienen desarrollando proyectos que quedan sujetos a la voluntad política o a los presupuestos, interrumpiendo los procesos educativos y no permitiendo una continuidad, que posibilite evaluar con más propiedad y reunir datos de los efectos e impactos de este profesional en la educación. No se puede dejar de destacar que desde la crisis de 2008 España ha vivido en un contexto de austeridad, donde el mayor impacto se acusó en las áreas sociales, dificultando la posibilidad de incorporar la y el educador social en los centros educativos.

Teniendo en cuenta los argumentos dados en los diferentes estudios, sobre la relación de la ES con el derecho a la educación, y sostenido por la legislación presentada y los acuerdos internacionales, se podría hablar de una desigualdad de oportunidades en educación. Se percibe bastante consenso en que la educación integral nos corresponde por derecho y que las educadoras y educadores sociales tienen la formación y las competencias para proporcionarla. Del mismo modo, se ha manifestado la importancia de dicha educación integral para alcanzar los ODS, y otros acuerdos internacionales, pero a la hora de la realidad, no se ve reflejada en las políticas educativas. Se necesita un cambio en el planteamiento de la actual ley educativa nacional y la de las CCAA, que incluya una reestructuración en la plantilla multidisciplinar de los centros escolares, capaz de lograr una educación integral, necesaria para cumplir los distintos acuerdos, nacionales e internacionales, como las ya citadas metas de los ODS, donde se prioriza la educación en inclusión, la igualdad de género y la cultura de Paz.

Por otra parte, existe siempre una controversia en los objetivos de los acuerdos y orientaciones internacionales, es decir, se habla del derecho a educación, pero por otro lado también se facilita que tal educación sea un producto y no derecho (los procesos globales de privatización de la educación). Aun así, las personas profesionales de la educación, debemos velar por la misma, pudiendo usar de tales acuerdos para argumentar y fomentar políticas educativas inclusivas.

En conclusión, no se hace efectiva la inclusión del profesional de la ES en los centros escolares españoles, aunque exista un debate que no es algo nuevo. Constatado esto y desde un referencial teórico, como se ha visto en este trabajo, no es posible comprender como todavía los conocimientos de la educación social, tan pertinentes y parte integradora de la educación como una ciencia están a margen de los centros educativos, ocupando un

lugar periférico y precario. Si embargo, esta ausencia de la figura del y la ES pueden ser comprendidos según lo descrito sobre los movimientos globales de reforma educativo propios de la hegemonía neoliberal y de la privatización de los servicios públicos, es decir, contextos donde prima la rentabilidad y dicha figura supone una inversión no medida desde el paradigma de la competitividad global económica. No obstante, pensamos que en la sociedad segregada y con los valores que hemos descrito como propios de la cultura de la competitividad violenta, hace aún más si cabe, la figura de dichos profesionales si se tienen en cuenta el perfil profesional y las competencias que son atribuidas a su formación y práctica laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alventosa-Bleda, E. (2016). *L'Educació Social com a nexa entre els agents educatius*. Trabajo Final de Grado de Educación Social. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia: Valencia.
- Alventosa-Bleda, E. y Mateu, B. (2018). *Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (pp. 475-480). La Laguna: Universidad de La Laguna. <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.059>
- Alventosa-Bleda, E., Oliveira-Dry, W., y Senent, J.M. (2019). La Educación Social y su desarrollo formativo y profesional en España y Brasil: derechos humanos y el derecho a la educación. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 7, 1, 147-172.
- Arana, M. (2014). El educador social como agente de cambio desde la educación primaria. [Blog] *María Fernanda Arana EDUCADORA SOCIAL. Facilitadora de relaciones para el empoderamiento de las personas*. Disponible en: <https://mariafernandaarana.wordpress.com/2014/04/29/el-educador-social-como-agente-de-cambio-desde-la-educacion-primaria/> [Acceso 26 Mayo 2019].
- ASEDES-CGCEES, (2007). *Documentos Profesionalizadores. Definición de Educación Social, Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, Catálogo de Competencias del Educador y la Educadora Social*. Aragón. Barcelona: Edición ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL - ASEDES. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>
- Ball, S.J., y Youdell, B. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Internacional Educación.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Bonal, X. y Tarabini-Castellani, A. (2008). Las evaluaciones externas de las políticas educativas nacionales: causas y efectos. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16 (3), 15-19.
- Bretones, E., y Castillo, M. (2008). Planificación y evaluación en el campo de la educación social. *RES. Revista de Educación Social*, 18. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=23&c=238>
- Castillo, M. (2012). *La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M. (2013) La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/res/?b=20&c=193&n=608>
- CEESC (nd). Àmbits i funcions de la figura profesional de l'educadora i l'educador social als centres escolars. Col·legi d'Educadores i Educadors Socials a Catalunya. Barcelona.
- Cid Fernández, X. M. e otros/as (Edts) (2018). *Educación social e escola. Análise da última década (2006-2016)*. Editado por CEESG, co apoio de diversas entidades académicas, científicas e profissionais. Ourense. 816 paxs. Apoio da Exma Deputación de Ourense.

- Constitución Española. BOE. n. 311, de 29 de diciembre de 1978. ESPAÑA.
- Franco, M. C. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, 21 (72), 197-230.
- Galán, D., y Castillo, M. (2008). El paper dels educadors socials en els centres de secundària: una proposta per al debat. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 38, 121-133.
- Galan, D.; Castillo, M. y Pellissa, B. (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola en l'àmbit autonòmic: Fonamentació i experiències*. Barcelona: UOC.
- Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso*, 29, 77-93.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/13, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- Menacho, S. (2013). El Educador Social y la Escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES. Revista de Educación Social*, 1, 1-16.
- Monarca, C. y Filho, R. L. (2004). *Educação Comparada*. Brasília, Brasil: INEP/MEC.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Piedrahita, C. (2016). ¿Qué opina el profesorado sobre la LOMCE? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 197-212. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/674647>
- Morán, B. (2012). Los servicios sociales básicos sufren el mayor recorte en décadas: La dependencia pierde otro 5,7% y los recursos para Ayuntamientos 40 millones. *El País*. https://elpais.com/economia/2012/04/03/actualidad/1333464991_188286.html
- Morrow, R. y Torres, C. (2005). Estado, globalización y política educacional. En N.C. Burbules y C.A. Torres (Eds.), *Globalización y educación. Manual crítico* (pp. 31-58). Madrid, España: Editorial Popular.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: La Educación Social, La Educación Escolar, La Educación Continua... Todas son Educaciones Formales. *Revista de Educación*, 338, 10, 167-175. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:faea0184-a74b-49eb-bb0f-fcdfb90a8016/re33811-pdf.pdf>
- Ortega, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA*, 45, 11-31.
- Petrus, A. (2004). Educación social y educación escolar. Pedagogía social. *Revista interuniversitaria* 11, 87-109. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457956>
- Serrate, S. (2014). *La acción profesional del educador social en el sistema educativo*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Facultad de Educación departamento de Teoría e Historia de la Educación, Salamanca.
- Sierra, J.E.; Vila, E.S.; Caparrós, E.; y Martín, V.M. (2015) Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 479-495. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/49542/50232>

WEBGRAFÍA

<http://www.eduso.net/>

DEL DESARROLLO INDIVIDUAL A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: POTENCIALIDADES DE LOS MODELOS APS PARA AFRONTAR LAS NECESIDADES Y RETOS DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA

María Naranjo Crespo
Universidad Complutense de Madrid

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje – servicio, juventud, España

RESUMEN

En un contexto social marcado por la complejidad y la transformación, se revela cada vez más necesario el desarrollo de metodologías educativas inclusivas y transformadoras, capaces de superar las actuales desigualdades educativas y sociales. Partiendo de esta mirada, el objetivo del presente trabajo ha sido estudiar las potencialidades del aprendizaje – servicio como metodología inclusiva y transformadora para abordar las necesidades y retos que afronta la juventud española. Como principales resultados cabe destacar, en primer lugar, que las necesidades y retos que afectan a la juventud española se sitúan en tres ámbitos diferenciados: situación socioeducativa y laboral, autonomía y participación. En segundo lugar, para afrontar estas necesidades y retos, se proponen tres vías complementarias: 1. Determinar si la situación actual de la juventud española se relaciona con las consecuencias de la crisis económica o responde a cambios estructurales generales asociados al fenómeno de la globalización. 2. Desarrollar políticas desde las instituciones públicas orientadas a garantizar una transición a la vida adulta exitosa. 3. Avanzar hacia nuevos modelos educativos de orientación transformadora e inclusiva. Como principal conclusión, se ha revelado la necesidad de iniciar nuevas líneas de investigación educativa, que tomen como punto de partida la investigación sociológica sobre adolescencia y juventud, para de esta forma poder dar respuestas educativas eficaces a las necesidades y retos que plantean nuestras sociedades.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Las sociedades actuales se caracterizan fundamentalmente por dos aspectos. En primer lugar, por la precariedad económica desarrollada como consecuencia de la desigual distribución de los recursos de los que dispone la sociedad. En relación con ello, cabe destacar que el 20% de la ciudadanía dispone del 80% de la riqueza, mientras que el 80% restante solo accede al 20%. Esto tiene consecuencias devastadoras, no solo en el contexto económico, sino también en el contexto social (Barrio, 2005). De esta forma, se están destruyendo las premisas de la Sociedad del Bienestar, entendida como la participación de todas las personas que forman parte de ella en una tarea común: mantener e incrementar ese bien común que es la propia sociedad a través de la comunicación y la libre asociación entre ciudadanos.

En segundo lugar, las sociedades del siglo XXI se caracterizan por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que han desembocado en las llamadas sociedades de la información y la comunicación o sociedades del conocimiento (Barrio, 2005). Al respecto, Flecha (2009) señala que, en la primera fase de desarrollo de estas sociedades, éstas se gestionaron desde un paradigma marcadamente desigualitario y excluyente que provocó una gran dualización social. Por el contrario, a partir de 1995 se comenzó a apostar por un modelo de sociedad inclusivo. Sin embargo, se revela que este

cambio de paradigma aún no se ha materializado, ya que las personas que no se han adaptado a este nuevo contexto están potencialmente excluidas y son fácilmente discriminadas (Barrio, 2005).

Como consecuencia de estas transformaciones sociales, Elboj y Oliver (2003) señalan que las sociedades actuales son cada vez más dialógicas, ya que los cambios a los que éstas se enfrentan manifiestan la necesidad de buscar diálogos en las diferentes esferas vitales, que transformen las relaciones de poder en relaciones dialógicas, “dando voz precisamente a las personas invisibilizadas durante la primera fase de la sociedad de la información” (Flecha, 2009, p. 161).

Así mismo, en relación con la educación de nuestro tiempo, es importante destacar que, además de sustentarse en los cuatro pilares fundamentales que plantea el Informe Delors (1996): aprender a conocer, aprender a crecer, aprender a vivir y aprender a ser, se enfrenta al desafío de formar una ciudadanía capaz de afrontar críticamente los retos que plantean las sociedades contemporáneas.

Sin embargo, a pesar de las transformaciones a las que se han visto sometidas las sociedades contemporáneas, la cultura escolar imperante sigue enmarcada en el contexto de las sociedades industriales. En este sentido, se revela cada vez más necesario desarrollar nuevos modelos educativos inclusivos y transformadores, capaces de superar las desigualdades educativas que están desembocando en desigualdades sociales (Barrio, 2005; Díez – Palomar y Flecha, 2010; Eljob y Oliver, 2003).

Este es el escenario que le ha tocado vivir a la juventud española de hoy, quienes además de enfrentarse a los desafíos tradicionales que plantea el tránsito a la vida adulta, tienen que vivir en un contexto definido por la gran complejidad que ha ido adquiriendo nuestra sociedad, así como por las profundas transformaciones a las que se ha visto sometida (Melendro, 2009).

NECESIDADES Y RETOS DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA

Según datos del INJUVE (2016), el contexto demográfico actual de la juventud española está determinado por cuatro cambios significativos: un número de jóvenes inferior al número de personas mayores que tienen que reemplazar, un porcentaje significativo y de tendencia creciente de jóvenes de origen inmigrante, un aumento del número de familias que solo tienen un hijo y un aumento del número de hogares monoparentales, generalmente encabezados por la figura materna.

De otra parte, al margen de los cambios que definen el contexto demográfico actual de la juventud española y tomando como punto de partida los datos del Informe de Juventud en España del año 2016, se han establecido tres ámbitos diferenciados de análisis que permiten delimitar las principales necesidades y retos que afronta la juventud española de hoy: situación socioeducativa y laboral, autonomía y participación (ver tabla 1).

Tabla 1

Necesidades y retos que afectan a la juventud española por ámbitos de análisis: situación socioeducativa y laboral, autonomía y participación

	Ámbitos de análisis		
	<i>Situación socioeducativa y laboral</i>	<i>Autonomía</i>	<i>Participación</i>
Necesidades y retos	Deterioro de la situación laboral	Independencia económica	Participación política
	Polarización del Sistema Educativo		
	Coste de los estudios	Emancipación de la familia de origen	Participación socioeducativa

	universitarios		
	Reducción de la presencia en el mercado laboral		

Fuente: Belando – Montoro y Naranjo (2019)

La literatura señala que la situación socioeducativa y laboral actual de la juventud española está profundamente marcada por la crisis económica iniciada oficialmente en España en el año 2008 (Alonso et al., 2017; Castro y Rodríguez, 2015; INJUVE, 2016; Melendro, 2009; Ramos, 2015). Según datos del INJUVE (2016), esta recesión ha tenido las siguientes consecuencias en las trayectorias vitales de los jóvenes:

- Deterioro de la situación laboral: aumento del desempleo, aumento de la temporalidad, reducción del poder adquisitivo, inestabilidad e inseguridad.
- Una cuarta parte de los jóvenes no obtiene el Graduado en ESO, mientras que las tasas de jóvenes con una titulación superior son de las más altas de Europa.
- Cursar estudios universitarios es muy costoso para el alumnado y sus familias.
- Reducción de la presencia de jóvenes en el mercado de trabajo.

Si bien esta es la imagen general que representa la situación socioeducativa y laboral de la juventud en España, la crisis económica no ha afectado a todo el grupo por igual. En este sentido, el grupo que se encuentra en una situación más desfavorable es el de las mujeres mayores de 20 años no estudiantes, que antes de la crisis estaban empleadas y han sido expulsadas al paro como consecuencia de ésta (INJUVE, 2016). Así mismo, en esta coyuntura se encuentran también los jóvenes en situación de dificultad social (Alonso et al., 2017; INJUVE, 2016; Melendro, 2009). Al respecto, Melendro (2009, p. 34) señala que estos jóvenes son “vulnerables por doble partida: por la escasez de recursos personales, y también por la ausencia o la presencia limitada de un entorno social acogedor, vincular, que ofrezca los apoyos necesarios en caso de crisis o conflicto”.

En relación con las problemáticas que están experimentando un proceso de mejora, según el INJUVE (2016), en primer lugar, a pesar de que el abandono educativo temprano sigue afectando a uno de cada cinco jóvenes, éste ha disminuido notablemente. Y, en segundo lugar, la desalentadora situación laboral ha provocado que los jóvenes aumenten el tiempo que permanecen formándose, incrementándose así su nivel educativo. Así mismo, pese a todo, cabe destacar el optimismo frente al futuro que mantienen los jóvenes ante la presente situación (Alonso et al., 2017; INJUVE, 2016).

En segundo lugar, la situación económica actual ha incidido directamente en el proceso de autonomía de la juventud española. En este sentido, este proceso se caracteriza por una menor independencia económica de los jóvenes y una mayor ayuda de sus familias, así como por una persistencia en la emancipación residencial tardía (Alonso et al., 2017; INJUVE, 2016; Ramos, 2015). En relación con ello, de nuevo los jóvenes en situación de dificultad social se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad, ya que, debido a su contexto sociopersonal, se ven forzados a iniciar su transición a la vida adulta de forma prematura (Fernández, 2016; Melendro, 2009).

En tercer lugar, la participación de la juventud española en los espacios sociales, educativos y políticos en los últimos años está determinada por una profunda desconfianza institucional (INJUVE, 2016; Ramos, 2015). En cuanto a la participación política, es ejercida fundamentalmente a través del voto y la protesta, alcanzando unos niveles superiores en jóvenes adultos emancipados con estudios superiores y una posición socioeconómica elevada. Igualmente, cabe señalar que la juventud española, en comparación a sus homólogos europeos, es la que ha participado con amplia diferencia en un mayor número de manifestaciones legales (Alonso et al., 2017; INJUVE, 2016). Respecto a la participación social y educativa, en los últimos años ha alcanzado niveles mínimos, con independencia del nivel de cualificación, motivada fundamentalmente por factores socioeconómicos, la

desmotivación y la incertidumbre respecto al futuro (Ramos, 2015). En este sentido, cabe destacar los bajos niveles de asociacionismo respecto a la media europea y los aún más bajos niveles de participación en actividades relacionadas con el voluntariado (INJUVE, 2016).

EL APRENDIZAJE – SERVICIO COMO METODOLOGÍA INCLUSIVA Y TRANSFORMADORA PARA ABORDAR LAS NECESIDADES Y RETOS DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA

Según Puig y Palos (2006, p. 60), el aprendizaje – servicio se define como “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”. Para profundizar en esta definición, a continuación, se presentan las características esenciales de las propuestas educativas diseñadas y desarrolladas en base a la metodología del aprendizaje – servicio (Batller, 2011; Francisco y Moliner, 2010; Mayor, 2014, 2017; Mendía, 2012; Pérez y Ochoa, 2017; Puig y Palos, 2006; Puig, Gijón, Martín, y Rubio, 2011; Vila, Castro, Barreiro y Losada, 2016):

- Es *aprendizaje*, en tanto que desarrolla procesos de enseñanza – aprendizaje orientados a la formación integral del individuo.
- Es *servicio*, ya que aspira a identificar las necesidades reales de la sociedad con el objetivo de mejorarlas.
- Es aplicable a cualquier contexto educativo, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal, y a cualquier edad y nivel educativo.
- Se fundamenta en los principios de la pedagogía experiencial y reflexiva.
- Se implica a toda la comunidad educativa en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Se desarrollan procesos de transformación individual que a su vez provocan procesos de transformación social y comunitaria.

La metodología del aprendizaje – servicio tiene sus antecedentes en los planteamientos pedagógicos de John Dewey y su idea de que la educación debe partir de la experiencia del individuo en cooperación con sus iguales y los adultos, así como que ésta debe reportar un beneficio comunitario; de Willian James y su propuesta de cambiar el servicio militar por el servicio civil en los jóvenes (Francisco y Moliner, 2010; Puig y Palos, 2006); así como de los planteamientos educativos de los pedagogos del movimiento de la Escuela Nueva, Paulo Freire o Célestin Freinet (Mayor, 2014, 2017).

Si bien las primeras experiencias de aprendizaje – servicio surgieron en la década de los años 20 del siglo pasado, actualmente se sigue considerando como una propuesta educativa innovadora. En este sentido, a continuación, se presentan las capacidades y valores que la presente metodología desarrolla en las personas participantes a través del desarrollo de sus experiencias educativas, que contribuirán a la construcción de una ciudadanía capaz de abordar las principales necesidades y retos de la juventud española anteriormente expuestas: situación socioeducativa y laboral, autonomía y participación, incidiendo especialmente en esta última problemática.

Los proyectos educativos diseñados y desarrollados bajo los paradigmas de esta metodología, parten de la identificación de las necesidades del entorno con el objetivo de desarrollar actuaciones para mejorarlas, promoviendo así la participación activa en la vida social, política y comunitaria de los educandos y del resto de la comunidad educativa; así como la mejora de la competencia social, cívica y política. En este sentido, estos proyectos favorecen el desarrollo de los siguientes aspectos en los individuos (Batller, 2011; Francisco y Moliner, 2010; Mayor, 2014, 2017; Mendía, 2012; Pérez y Ochoa, 2017; Puig y Palos, 2006; Puig et al., 2011; Vila et al., 2016):

- Responsabilidad
- Compromiso social y político

- Búsqueda del bien común
- Sentimiento de pertenencia a la comunidad
- Empoderamiento
- Capacidad analítica, asociativa y reflexiva
- Pensamiento crítico
- Valores éticos, prosociales y democráticos
- Sensibilidad moral
- Interés por las cuestiones sociales
- Comprensión del contexto sociocultural y económico
- Solidaridad
- Emprendimiento social
- Respeto de los Derechos Humanos
- Empatía
- Respeto a las diferencias culturales
- Integridad moral

De esta forma, mediante el desarrollo de estos aspectos individuales, se contribuye a la construcción de una ciudadanía inclusiva, activa, solidaria, responsable y crítica; que participa activamente en la construcción una Sociedad del Bienestar real, en la que se destacan aspectos como las relaciones colaborativas, la cohesión social, la mejora continua de la comunidad y la inclusión social, personal, educativa y laboral.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del presente trabajo ha sido realizar un estudio sobre las potencialidades del aprendizaje – servicio como metodología inclusiva y transformadora para abordar las necesidades y retos que afronta actualmente la juventud en España.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En cuanto a los objetivos específicos, se han delimitado los siguientes:

- Identificar las principales necesidades y retos que afronta la juventud española actualmente.
- Definir las coyunturas específicas que afectan a los jóvenes en situación de dificultad social.
- Describir las principales características de la metodología del aprendizaje – servicio.
- Explorar las capacidades y valores desarrollados en las personas participantes a través de las experiencias educativas de aprendizaje – servicio.
- Identificar y analizar las problemáticas pendientes y retos de futuro que tendrá que afrontar la juventud española en los próximos años.
- Plantear posibles propuestas a desarrollar desde las instituciones públicas y desde el ámbito educativo para afrontar estas problemáticas, orientadas bajo los principios de equidad y justicia social.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Para el desarrollo del presente trabajo se ha empleado una metodología de corte cualitativo, adoptando una perspectiva educativa y sociológica que permita ofrecer una visión analítica, crítica y comparada de las principales necesidades y retos que afectan a la juventud española actual, así como del aprendizaje – servicio como metodología innovadora, transformadora e inclusiva para abordar estas problemáticas.

Para ello, en primer lugar, tomando como punto de partida los datos del Informe de Juventud en España, se ha comenzado por identificar cuáles son las principales necesidades y retos

que afectan a la juventud española, prestando especial atención a las coyunturas que afrontan los jóvenes en situación de dificultad social.

En segundo lugar, a partir de la definición e identificación de las principales características de la metodología del aprendizaje – servicio, se han explorado las capacidades y valores que la presente metodología desarrolla en las personas participantes a través del desarrollo de sus experiencias educativas, capaces de sentar las bases para el desarrollo de una ciudadanía que participe activamente en la construcción de una genuina Sociedad del Bienestar.

Finalmente, se han identificado los principales problemas pendientes y retos de futuro a los que se tendrá que enfrentar la juventud española, analizando las posibles causas de estas dificultades y planteando posibles soluciones a adoptar desde las instituciones públicas y desde el ámbito educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las principales necesidades y retos a los que tendrá que enfrentarse la juventud española quedan enmarcados fundamentalmente en el contexto socioeducativo y laboral, profundamente marcado por la crisis económica, descrito en la primera parte del presente trabajo. Sin embargo, cabe cuestionarse si el origen de estas dificultades se relaciona únicamente con la situación económica actual, o responden a cambios estructurales generales asociados al fenómeno de la globalización. En este sentido, autores como Barrio (2005) y Flecha (2009), señalan las devastadoras consecuencias que ha tenido el proceso de globalización en el incremento de las desigualdades y la exclusión en las sociedades del siglo XXI.

Flecha (2009) señala que, en la primera fase de desarrollo de estas sociedades, éstas se gestionaron desde un paradigma marcadamente desigualitario y excluyente, que provocó una gran dualización social. Por el contrario, a partir de 1995, se comenzó a apostar por un modelo de sociedad inclusivo. Sin embargo, parece que este cambio de paradigma aún no se ha materializado, ya que, las personas que no se han adaptado a este nuevo contexto están potencialmente excluidas y son fácilmente discriminadas (Barrio, 2005).

En cualquier caso, esta situación está afectando directamente al proceso de transición a la vida adulta de la juventud española, tanto en su paso del sistema educativo a la vida laboral, como en su proceso de emancipación de su familia de origen. En este sentido, autores como Castro y Rodríguez (2015), Gentile (2014), López (2008) y Querol y Alcañiz (2015), señalan la importancia de desarrollar políticas desde las instituciones públicas orientadas a afrontar estas necesidades y retos a los que actualmente se está enfrentando la juventud española. Así mismo, se revela necesario que estas políticas rompan con la tradición asistencialista, orientada a paliar dificultades puntuales y concretas, dando un salto cualitativo hacia un nuevo modelo o paradigma capaz de provocar cambios significativos y que además tenga en cuenta la situación de especial vulnerabilidad en la que se encuentran grupos como las mujeres, personas inmigrantes y otros grupos en situación de dificultad social. Todo ello con el objetivo de que la juventud pueda desarrollar el tránsito a la vida adulta de forma exitosa, mejorar los procesos de autonomía y participación, empoderarse y comenzar a escribir su propia biografía.

Por su parte, desde la educación es importante avanzar hacia nuevos modelos, de orientación transformadora e inclusiva, capaces de abordar las necesidades y retos que plantean las sociedades del siglo XXI. Así mismo, se revela necesario que estas propuestas educativas redefinan la participación del alumnado más allá de su propia individualidad y de su formación académica y desarrollo profesional, definiéndose desde su estrecha vinculación con el ámbito comunitario y orientándose hacia la mejora y transformación de la sociedad y de la vida de toda la ciudadanía (Blando – Montoro y Naranjo, 2019). Para ello, es importante que estos modelos tomen como referentes aspectos esenciales como la ética y la justicia, la igualdad de las diferencias, el aprendizaje para todas las personas, la

aceleración del aprendizaje, la colaboración y participación de toda la comunidad educativa, el empoderamiento, la inteligencia cultural, el cambio de las relaciones de poder por las relaciones dialógicas, etc.; siendo su meta última la inclusión socioeducativa y laboral y la equidad de oportunidades.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En base a la literatura revisada, se puede concluir, en primer lugar, que las necesidades y retos que afectan a la juventud española se sitúan en tres ámbitos diferenciados: situación socioeducativa y laboral, autonomía y participación. Respecto a la situación socioeducativa y laboral se han identificado cuatro problemáticas: un deterioro de la situación laboral, una reducción de la presencia de los jóvenes en el mercado laboral, el alto coste de los estudios universitarios y una estructura educativa polarizada. Así mismo, dentro de este ámbito, se destaca la situación de especial vulnerabilidad en la que se encuentran las mujeres mayores de 20 años no estudiantes y los jóvenes en situación de dificultad social. En cuanto a la autonomía, las problemáticas se relacionan, por una parte, con la menor independencia económica, y por otra, con la emancipación tardía de la familia de origen. Finalmente, en relación con la participación, la literatura señala como principales problemáticas la profunda desconfianza institucional, la participación política limitada al voto y la protesta, y los niveles mínimos de participación socioeducativa, asociacionismo y voluntariado.

En segundo lugar, para abordar estas problemáticas, la bibliografía propone tres vías complementarias. En primer lugar, sería necesario determinar si estas problemáticas responden a las consecuencias de la crisis económica iniciada oficialmente en España en el año 2008, como señalan autores como Alonso et al., (2017), Castro y Rodríguez (2015), INJUVE (2016), Melendro (2009) y Ramos (2015); o responden a cambios estructurales generales asociados al fenómeno de la globalización, como señalan autores como Barrio (2005) y Flecha (2009). En segundo lugar, las instituciones públicas deben desarrollar políticas orientadas a garantizar una transición a la vida adulta exitosa, cambiando el modelo asistencialista por un modelo orientado a la consecución de cambios significativos y prestando especial atención a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad, como son las mujeres, la población inmigrante y otros grupos en situación de dificultad social. Y finalmente, desde el ámbito educativo, es necesario avanzar hacia nuevos modelos de orientación transformadora e inclusiva – como el aprendizaje – servicio –, capaces de afrontar las nuevas necesidades y retos de las sociedades del siglo XXI, y más concretamente las problemáticas que afectan a la juventud.

En este sentido, es importante iniciar nuevas líneas de investigación educativa, que tomen como punto de partida la investigación sociológica sobre adolescencia y juventud, para de esta forma poder dar respuestas educativas eficaces a las necesidades y retos que plantean nuestras sociedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. R., Fernández, C. J., Ibáñez, R. (2017). Juventud y percepciones de la crisis: precarización laboral, clases medias y nueva política. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (37), 155 – 178. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/18983/15863>
- Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación*, (17), 129 – 156.
- Batller, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje – servicio? *Crítica*, 61 (972), 49 – 54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3613602>
- Belando – Montoro, M. R. y Naranjo, M. (2019). Participación juvenil y aprendizaje – servicio. Claves para su evaluación. En J. L. Fuentes (Coord.), *Aprendizaje Servicio: visión interdisciplinar y propuestas para su evaluación*. Madrid, España: Pirámide. (En prensa).

- Castro, C., y Rodríguez, E. (2015). Análisis de los problemas del desempleo según los jóvenes europeos. Iniciativas laborales y participación social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (56), 194 – 208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612802>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO –Santillana.
- Díez – Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 19 – 30.
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91 – 103.
- Fernández, A. (2016). Metateoría sobre la Juventud en dificultad social. Transición a la vida adulta. *Posgrado y Sociedad*, 14 (2), 29 – 37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875769>
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157 – 169.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del profesorado*, 13 (4), 69 – 77, Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf
- Gentile, A. (2014). La emancipación juvenil en tiempos de crisis: un diagnóstico para impulsar la inserción laboral y la transición residencial. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (0), 119 – 124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163242>
- Injuve. (2016). *Informe Juventud en España 2016*. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/24/publicaciones/informe-juventud-2016.pdf>
- López, A. (2008). Jóvenes en España a las puertas de la participación social y económica. Estrategias individuales y respuestas políticas. *Pensamiento Iberoamericano*, (3), 251 – 272. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781572>
- Mayor, D. (2014). El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela-comunidad. *Revista Educativa Hekademos*, 7 (16), 35 – 41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5238528>
- Mayor, D. (2017). Aprendizaje – Servicio: una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades. *Educación y Ciudad*, (33), 171 – 184. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1659>
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid, España: UNED.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 71 – 82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105308>
- Pérez, L. M., y Ochoa, A. C. (2017). El aprendizaje – servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12 (2), 175 – 187. Recuperado de <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2017.04>
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje – servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, (365), 60 – 63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970468>
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje – servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (Nº Extra 1), 45 – 67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734930>
- Querol, V., y Alcañiz, M. (2015). Jóvenes y trayectorias a la vida adulta: desigualdades, retos y nuevas formas en un contexto de crisis. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (16), 7 – 12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5214356>

Ramos, J. (2015). *Empleo Juvenil en España o de cómo hemos hecho de la juventud un problema económico estructural* (ICEI Working papers Vol 1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6303843>

Vila, G., Castro, S., Barreiro, B., y Losada, F. (2016). Aprendizaje – Servicio en la gestión empresarial. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, (3), 139 – 149. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833865>

LA EXTENSIÓN DE LA CAPACIDAD DE LECTURA COMPRENSIVA COMO DERECHO HUMANO Y FACTOR DE INCLUSIÓN SOCIAL

Carlos Rosales López
Universidad de Santiago de Compostela
Educación en y para los derechos humanos.

PALABRAS CLAVE:

Lengua materna, formas de lectura, contextos de lectura

RESUMEN

En este trabajo se ponen de relieve las dificultades con que millones de personas en todo el mundo se encuentran para aprender a leer en su lengua materna, así como los esfuerzos de instituciones internacionales y administraciones para facilitar su acceso a este derecho fundamental. Se analiza la situación plurilingüe en distintas partes del mundo y las estrategias adoptadas en torno a la educación.

Se analizan características del proceso lector en distintos soportes y contextos. Se ponen de relieve características que han de reunir los libros, las bibliotecas y las formas de comunicación y lectura oral en las aulas. Se estudia la evolución de hábitos lectores y libros de lectura. Se clarifican situaciones sociales y escolares en la estimulación de la comprensión lectora.

Se hace uso de la consulta a importantes documentos y obras destacadas en el campo. Se utiliza también una metodología empírica con instrumentos como el relato autobiográfico, la observación naturalista, la reflexión grupal y la entrevista semiestructurada.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura constituye un derecho fundamental dentro del derecho a la educación reconocido en la DUDH (ONU, 1948). Permite a las personas acceder a la información en los más diversos ámbitos de la vida y hace posible una comprensión crítica de la realidad, factor básico para un mejor cumplimiento de los propios derechos y obligaciones.

Sin embargo, en la actualidad muchos millones de personas en todo el mundo están privados de la posibilidad de acceso al aprendizaje de la lectura. A los más de cien millones de niños actualmente sin escolarizar, hay que agregar los más numerosos millones de niños escolarizados de forma precaria, con dificultades para lograr un dominio funcional de las habilidades básicas. A ello se agrega la considerable cantidad de personas adultas que en su día no pudieron realizar estudios y son analfabetas en la actualidad. Se incumplen por lo tanto, los objetivos para el año 2015 de la Conferencia de Dakar (ONU, 2000) sobre "Educación para todos" ya que no se ha extendido de forma universal la educación básica, no se han reducido suficientemente las tasas de analfabetismo adulto ni se han reducido diferencias en la escolarización entre niños y niñas. Es de esperar que se renueven los esfuerzos en este sentido, de cara a los objetivos que en educación se plantea la UNESCO para el año 2030 sobre escolarización efectiva y universal de diez años en todo el mundo y erradicación del analfabetismo.

De manera específica la proclamación por la ONU de 2019, como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, debería constituir motivo de reflexión sobre la difícil situación de muchas poblaciones indígenas y minoritarias para hacer posible que sus hijos accedan al

aprendizaje de la lectura y la escritura en su lengua materna, aquella que han aprendido a utilizar de forma oral en su hogar y comunidad.

OBJETIVOS

A partir del supuesto de que es posible y necesaria la extensión de la capacidad de lectura comprensiva, en este trabajo se proponen los siguientes objetivos:

- a) Subrayar las dificultades con que se encuentran numerosas poblaciones indígenas y minoritarias para desarrollar el aprendizaje de la lectura en su lengua materna, así como los esfuerzos e iniciativas de instituciones internacionales como la UNESCO para hacer posible este derecho fundamental.
- b) Poner de relieve el interés de un aprendizaje plural de la lectura en cuanto a la utilización de diversos soportes (oral, silenciosa, en pantallas) y contextos (familiar, escolar, comunitario). Incidir en el creciente desarrollo de la lectura en pantallas y en las posibilidades que presenta en contextos con baja disponibilidad de recursos impresos. Destacar el papel relevante del proyecto lector y la biblioteca en los centros escolares.
- c) Analizar el importante papel de la comunidad social y las administraciones en el fomento de la lectura. Valorar, de manera específica, el II Plan para el Fomento de la Lectura (2017-2020) en nuestro país, así como las características de las actividades de animación a la lectura en bibliotecas públicas, escolares y otros contextos.
- d) Identificar características relevantes de los libros de lectura, como sus lenguajes verbal e icónico, sus actividades y sus contenidos. Estudiar la evolución de los temas de lectura en el tiempo y en el momento actual. Subrayar la importancia de identificar criterios para la selección de los libros de lectura.
- e) Identificar cambios con el paso del tiempo en la lectura infantil. Constatar si la lectura en niños de seis a doce años presentaba hace cincuenta años, unas características diferentes a las que presenta en la actualidad. Identificar diferencias en las obras más leídas y recordadas.
- f) Analizar características de la lectura oral en las aulas. Identificar incidentes recogidos a través de informes autobiográficos y observación naturalista. Estudiar su origen, desarrollo y consecuencias y proponer alternativas constructivas.

METODOLOGÍA

Desde una perspectiva teórica se hace uso de bibliografía y documentación en torno a este tema, con referencia a obras consideradas de notable interés en este campo. De manera específica me apoyo en documentos como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Pueblos Indígenas (ONU, 2007), el Documento Final de la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas (ONU 2014), la Presentación del Año Internacional de las Lenguas Indígenas (UNESCO, 2019), La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo (UNESCO, 2015).

En estos documentos se subraya la importancia del aprendizaje de la lectura en la lengua materna, y sirven de punto de partida para la realización de numerosos y relevantes actuaciones de organismos internacionales en este sentido. El Libro Blanco sobre la Educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento (Comisión europea, 1996), pone de relieve la postura de la Unión Europea en el sentido de fomentar una enseñanza plurilingüe. El II Plan de Fomento de la lectura (2017-2020) (MECD, 2017), en el que se recogen orientaciones de carácter internacional y se trata de establecer vínculos de coordinación entre instituciones y personas para la extensión de la actividad lectora.

Se ha consultado también la Ley 10/2007 de la lectura, del libro y de las bibliotecas y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), dado el notable impulso que supuso la primera en el desarrollo de planes nacionales de lectura y el estímulo que la segunda imprimió al

desarrollo de la lectura en los centros escolares, punto de partida para la elaboración de proyectos lectores, la dedicación de tiempos específicos a la actividad lectora y la promoción de bibliotecas y actividades de animación a la lectura.

Otra dimensión de la metodología utilizada es de carácter empírico. Así, se han analizado libros de lectura infantil desde la perspectiva de sus lenguajes verbal (vocabulario, expresiones, discurso) e icónico (características técnicas y funciones didácticas de la imagen), de sus actividades y sus contenidos. A partir de investigaciones anteriores del autor (Rosales, 2005), se ha elaborado y aplicado un modelo de análisis de libros de lectura. Se pone de relieve la necesidad de una alfabetización icónica en cuanto al desarrollo de la capacidad de comprensión de la imagen por el niño.

Se ha elaborado una guía de entrevista semiestructurada, que se ha aplicado a personas mayores de sesenta años y a niños que en la actualidad tienen entre seis y doce años al objeto de recabar información sobre hábitos lectores y obras de lectura hace cincuenta años y en el momento actual, para identificar así procesos de evolución.

Con base en investigaciones anteriores (Rosales, 2015, 2017) se ha utilizado el relato autobiográfico, la observación naturalista y el análisis de incidentes críticos para dar cuenta de actividades de lectura oral en las aulas, así como de incidentes que se producen en dichas actividades. Tras una descripción contextualizada de los incidentes, se procedió al análisis de su origen y desarrollo, consecuencias y posibles alternativas.

RESULTADOS

a) Se constata la existencia en la actualidad de millones de personas (niños y adultos) en todo el mundo, que no tienen posibilidad de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura por falta de escolarización. Se pone de relieve asimismo, la existencia de muchos millones de niños escolarizados en condiciones precarias, que difícilmente llegan a dominar las habilidades básicas como la lectura y la escritura. Existe además una gran cantidad de gentes pertenecientes a poblaciones indígenas y minoritarias que se ven privadas del derecho a aprender a leer y escribir en su lengua materna, aquella en la que han realizado sus primeros aprendizajes oralmente en el hogar y la comunidad próxima. Existe además una significativa diferencia, en posibilidades de aprendizaje entre niños y niñas en países en vías de desarrollo. Estudios estadísticos sobre escolarización en países en desarrollo arrojan cifras constantemente inferiores en el caso de las niñas.

Esta situación global presenta características diferentes en distintas partes del mundo, así como también sus formas de tratamiento. En este trabajo se hace referencia de manera específica a América Latina, América del Norte y Europa. Así, en América Latina se perdieron muchas lenguas indígenas en el proceso de colonización y también con la emancipación de muchos países de sus antiguas potencias colonizadoras, pues las nuevas nacionalidades impusieron como instrumento de cohesión nacional la lengua colonizadora. Desde mediados del siglo XX se registra un proceso de recuperación de culturas y lenguas, potenciado por instituciones como la ONU y la UNESCO, así como por los gobiernos democráticos de diversos países de la zona (Almeida, 2000; Rosales, 2001; UNESCO, 2018; Degawan, 2019). También ciertas ONGDS vienen desarrollando una importante función estimuladora en este sentido. En América del Norte se estudia la experiencia de Estados Unidos, un país con poblaciones indígenas y con numerosas minorías procedentes de la inmigración. En este país han predominado las políticas asimilacionistas, mitigadas con la proclamación de la Carta de Derechos Civiles en los años setenta, en los que se desarrollan numerosos programas bilingües, que van perdiendo importancia con posterioridad ante el predominio de políticas conservadoras (Cummis, 1981, 1998, Krashen, 1981; Hepburn, 1992;). En Canadá destacamos la considerable cantidad de programas bilingües, tanto respecto al dominio de los idiomas predominantes, inglés y francés, como respecto a numerosas poblaciones minoritarias indígenas e inmigrantes. También hacemos referencia a los programas de inmersión lingüística (Lambert, 1984).

En Europa se subraya la enorme complejidad lingüística derivada de la existencia de numerosas lenguas oficiales correspondientes a los países que la conforman, así como de lenguas autóctonas en cada uno de ellos, en unos casos con reconocimiento oficial como en España el vasco, catalán y gallego y en otros casos sin tal reconocimiento como ocurre en Grecia y Francia. Existen además comunidades minoritarias procedentes de la inmigración como la turca y la subsahariana, con lenguas diferentes o comunidades que hablando una lengua oficial, viven en países con otra lengua diferente como el caso de las comunidades alemanas en Italia y Francia.

En todas estas zonas del mundo, el futuro del aprendizaje de la lectura en la lengua materna, se vincula con el cumplimiento de derechos fundamentales de las personas y los pueblos tal como se contempla en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, la Conferencia Mundial sobre Pueblos Indígenas y el Libro Blanco sobre la Educación en Europa. En este último caso, se apuesta fuertemente por el plurilingüismo, el aprendizaje desde los primeros niveles de más de una lengua, lo que viene a proyectarse en una intervención educativa enriquecedora, en la que al aprendizaje de la lengua materna se suma la de otra u otras lenguas de proyección nacional e internacional.

En relación a este estímulo al aprendizaje de varias lenguas, los programas SOCRATES (educación) y LEONARDO (formación profesional) han desempeñado un importante papel. Dentro del programa SOCRATES, el programa ERASMUS a nivel universitario facilita a profesores y alumnos trasladarse a otros países e incrementar el aprendizaje de sus lenguas, el programa COMENIUS facilita el intercambio de profesores y alumnos a nivel no universitario y el programa LINGUA ofrece una amplia gama de actividades para sensibilizar sobre necesidad del aprendizaje de lenguas (Rosales, 2001).

La experiencia del bachillerato internacional ha constituido un estímulo para elevar la formación lingüística de los alumnos. Las escuelas europeas, existentes ya en diversos países de la Unión, practican una enseñanza plurilingüe fomentando el aprendizaje de tres idiomas.

b) Se considera la lectura como una habilidad mental compleja, en la que a la asociación de signos con significados se sobrepone una importante actividad de análisis, reflexión e imaginación. La persona que lee reconstruye de forma constante la comprensión del texto a medida que avanza en sus contenidos, los asocia con conocimientos previos y los proyecta imaginativamente.

El concepto general de lectura se diversifica cuando tomamos en consideración el soporte sobre el que se realiza. Así, podemos diferenciar entre lectura oral, silenciosa y en pantallas (Rosales, 2000; Milani, 2002; García Rodicio, Melero e Izquierdo, 2017; Levattro, 2017). La lectura oral presenta una proyección social importante, se realiza en grupo y sirve para la extensión del conocimiento entre quienes aún no leen. Es la primera forma de lectura, con la que toma contacto el niño en su hogar y también en la escuela. La lectura silenciosa utiliza solo un soporte impreso y sirve de manera progresiva para facilitar el aprendizaje individual. La lectura en pantallas, cada vez más presente en el hogar y en la escuela, constituye una modalidad diferente, en la medida en que hace posible una amplia combinación de lenguajes como los de la imagen y el sonido, con el texto escrito e incrementa la posibilidad de interacción del lector con los mismos.

Los contextos en los que tiene lugar la lectura ejercen una notable influencia sobre las características de la misma. En primer lugar, el familiar, en el que se dan los primeros pasos de una lectura en gran parte motivadora y de entretenimiento, fuertemente vinculada con la cultura oral. Padres y familiares en general, pueden inducir una actitud positiva en los niños/as hacia la lectura proporcionando espacios, tiempos y recursos, pero sobre todo, a través de actividades compartidas (FGSR, 2000; González, 2006). El contexto escolar toma el testigo a la familia para un desarrollo lector, que en principio presenta características de continuidad con las primeras prácticas orales y progresivamente estimulará el desarrollo de una lectura silenciosa, cada vez más necesaria para el progreso en las tareas de

aprendizaje. Se pone de manifiesto la importante influencia de las características del proyecto lector dentro del proyecto educativo y de las bibliotecas de centro por sus funciones orientadora y estimuladora de la lectura.

El PLC tiene sentido como instrumento a largo plazo y con vocación interdisciplinar. En él se han de contener orientaciones para la actuación durante un curso o varios y para la coordinación de todos los miembros de la comunidad educativa. Por ello, el PLC se inscribe dentro del proyecto educativo (PE), como un documento fundamental del centro escolar (Lluch y Zallas, 2015).

La biblioteca escolar constituye un pilar fundamental del plan lector del centro. A veces su actuación se combina con bibliotecas de aula, con las que mantiene un constante flujo de recursos para la lectura. En la actualidad, la biblioteca escolar desempeña una importante función de orientación al alumno en la selección y uso de libros, revistas y documentos en relación a la realización de trabajos o la preparación de exámenes, pero también desde una perspectiva más personal, con una proyección ampliamente cultural.

c) Se considera que la promoción de la capacidad de lectura comprensiva y crítica constituye una importante responsabilidad en las sociedades democráticas y que las administraciones deben adoptar medidas eficaces en este sentido. Iniciativas como el II Plan para el Fomento de la Lectura (2017-2020) en nuestro país, pueden contribuir de manera eficaz a la dinamización de la actividad lectora a través de la coordinación de instituciones y personas, públicas y privadas en entornos educativos, sociales y culturales, apoyo al sector del libro y a librerías, difusión en medios de comunicación y otras medidas.

Las actividades de animación a la lectura constituyen un importante factor para la motivación y el desarrollo de la habilidad lectora (Calvo, 1999; Tejerina, 2006). Surgidas en las secciones infantiles de las bibliotecas públicas, se han extendido ampliamente en los centros escolares, cuyas bibliotecas suelen desarrollarlas de forma regular. Forman también parte de programas de educación de adultos y se practican en contextos tan específicos como las aulas hospitalarias. Suele asociarse en principio a niños que comienzan a leer, pero en realidad puede extenderse a cualquier edad. En los primeros años son especialmente importantes para la introducción del niño en la lectura, pero también en la edad adulta como factor de mantenimiento y ampliación de la actividad lectora.

La promoción de la actividad lectora se extiende también al mundo digital, con iniciativas como el fomento de la lectura a través del teléfono móvil (Kraut y West, 2014). La UNESCO (2015) contempla en estos momentos como una importante estrategia para la alfabetización y el desarrollo de la lectura, el uso de móviles en países que cuentan con escasos recursos impresos. En este sentido, ha realizado una amplia investigación sobre las características de su utilización en siete países: Etiopía, Ghana, India, Kenia, Nigeria, Pakistán y Zimbabue.

d) Desde una perspectiva formal, los libros de lectura infantil presentan unas características que cambian con la edad de los niños/as. A partir de libros juguete que el niño manipula de diversas maneras y utiliza en diversidad de contextos, se va evolucionando hacia libros para la lectura como principal actividad. En ellos, los lenguajes verbal e icónico se combinan estrechamente para atraer la atención y facilitar la comprensión de los contenidos. (Rosales, 2005; Martín, 2015)

Los primeros libros, para comenzar a leer, presentan un notable predominio de la imagen, a la que se van asociando progresivamente palabras y expresiones. Con el tiempo, el texto escrito adquiere mayor protagonismo y la imagen reduce su espacio inicial, aunque siempre continuará ocupando un importante lugar. En este sentido, aprender a leer significa también aprender a leer las imágenes. En ellas, el lector ha de ser capaz de identificar características como realismo e imaginación, polisemia, originalidad, significados implícitos, etc.

En la evolución de los libros infantiles de estudio, pero también de lectura, la segunda mitad del siglo XX ha marcado un importante punto de inflexión. Se produce por una parte, una renovación de contenidos de carácter científico, pero sobre todo social. Instituciones internacionales como la ONU, la UNESCO y la OMS alientan el desarrollo en los libros

infantiles de valores relativos a la convivencia pacífica, la conservación del medio, la igualdad o la salud.

Los temas de lectura infantil han evolucionado de manera significativa a través del tiempo. A las obras de literatura infantil clásica, que en todo momento han tenido notable aceptación, en estos momentos se superponen obras en las que se combinan cuestiones sociales, personales, realistas e imaginativas, obras en las que los niños son los protagonistas las más de las veces. La enorme producción editorial existente en estos momentos, así como el incremento de traducciones de obras de otros países, tal como se pone de relieve en los estudios estadísticos del Ministerio de Educación sobre ediciones del libro infantil y juvenil, hace necesario reflexionar sobre criterios para seleccionar las obras de lectura. (Bravo Villasante, 1985; Bermejo, 1999; Cerrillo, 2007; MECD, 2010)

En este sentido, se subraya la importancia de que los temas de lectura presenten continuidad con los primeros aprendizajes realizados por el niño de forma oral, así como que se adapten a los principales centros de interés propios de cada nivel madurativo. Se recomienda asimismo que las obras constituyan vehículo de valores que potencien el desarrollo personal y social del niño/a como los vinculados con la convivencia, el medio ambiente, la salud o la igualdad.

e) Se ha tratado de identificar la evolución con el tiempo de las características de los hábitos lectores y de los libros de lectura infantil. Se ha utilizado para ello la entrevista semiestructurada aplicada a mayores de sesenta años y a niños/as entre seis y doce años. Se han recogido datos sobre características de las obras leídas y del proceso lector. En cuanto a las obras, se han analizado aspectos relativos a su desarrollo, contexto en que tiene lugar la actividad y protagonistas, así como sobre los valores contenidos en las mismas.

En cuanto al proceso lector, se han identificado las formas de acceso a las obras, quienes se las proporcionaban, los entornos en los que leían y el tiempo que dedicaban a la lectura, así como si se las recomendaban a otras personas. También nos ha interesado saber si consideran que las obras leídas han repercutido de algún modo en sus vidas.

Además de estos dos grandes núcleos de información, tanto a mayores como a niños les hemos preguntado si consideran que leían o leen bastante o si les gustaría leer más y a los mayores en concreto, les pedimos que valoren las diferencias entre la lectura en su infancia y la que realizan los niños/as en la actualidad.

La información obtenida nos ha permitido comparar características de las obras y de los hábitos lectores de niños/as hace cincuenta años y en el momento actual e identificar aspectos de mayor aproximación vinculados con las formas de acceso, los contextos de lectura, el lenguaje verbal, la recomendación y comentario con otras personas, valores vinculados con la convivencia... También hemos podido identificar aspectos divergentes, en los que se ha producido una importante evolución, como más lectura de obras clásicas antes, mayor tiempo y continuidad de la lectura en la actualidad, diferencias considerables en las características de las imágenes o el mayor protagonismo infantil en las obras actuales.

f) En el desarrollo cotidiano de las actividades de lectura oral en las aulas, se producen incidentes que pueden perturbar de manera importante la eficacia de la comunicación y el aprendizaje.

La observación naturalista y la reflexión sobre la práctica, constituyen importantes instrumentos para la identificación de incidentes en el desarrollo de la actividad escolar y para analizar sus características de forma contextualizada. Cuando a la reflexión individual le acompaña la reflexión grupal en equipos docentes, la comprensión de las situaciones se enriquece y se amplían las posibilidades de superación de las mismas.

El análisis de incidentes ha sido una técnica utilizada desde hace décadas en procesos de formación del profesorado. Se trata de desarrollar en el profesor la capacidad para hacer frente a sucesos inesperados o especialmente influyentes en el desarrollo de la docencia y el aprendizaje. Recientemente he trabajado con esta técnica en los ámbitos de temas

transversales como la convivencia, la igualdad y la salud (Rosales, 2015; 2017). En este trabajo me he centrado en el ámbito de la lectura oral.

El análisis de incidentes pone de relieve la necesidad de fortalecer en la formación del futuro profesor la función profesional de tutoría y orientación. La manifestación de problemas de motivación y aprendizaje, tal como se pone de relieve en los incidentes, debería constituir el punto de partida para una atención adaptada en la que el profesor puede contar con el apoyo/colaboración del departamento de orientación y las familias de sus alumnos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La realización de esta investigación nos ha permitido dar pasos en el camino de una mayor comprensión de la importancia de la lectura como instrumento para el desarrollo de los derechos humanos a través de una mejor comprensión crítica de la realidad y el ejercicio más eficaz de derechos y responsabilidades cívicas.

Hemos consolidado la creencia en la necesidad de que el aprendizaje lector se realice en la lengua materna, como continuación natural de los primeros aprendizajes de la propia cultura realizados de forma oral en el hogar y la comunidad próxima.

Hemos considerado asimismo la necesidad de que al aprendizaje de la lengua materna se sume el de otras lenguas nacionales e internacionales que incrementen la capacidad comunicativa de la persona y la interacción entre culturas.

Hemos subrayado la importancia de una concepción plural de la lectura en cuanto a soportes en los que se realiza (oral, silenciosa y en pantallas) y contextos en los que tiene lugar, fundamentalmente la familia y la escuela.

Hemos destacado la necesidad e interés de intervención de la sociedad y en concreto de las administraciones en la estimulación de la actividad lectora en la población. La existencia de planes generales de promoción de la lectura debe considerarse como instrumentos para la coordinación de instituciones y personas y el desarrollo de actividades de animación a la lectura.

Hemos identificado importantes características formales en las obras de lectura infantil. Hacemos referencia a la evolución de sus temas a lo largo del tiempo y subrayamos la necesidad de aplicar criterios pedagógicos en la selección de las obras.

Hemos constatado la existencia de semejanzas y diferencias en los hábitos lectores y en los libros de lectura con el paso de tiempo, en la edad comprendida entre los seis y los doce años y consideramos que podría, debería profundizarse en este tipo de investigación.

Hemos puesto de relieve que en el desarrollo de actividades de lectura oral en las aulas surgen esporádicamente incidentes que rompen el desarrollo normal de la comunicación. Consideramos que el análisis de este tipo de incidentes constituye un instrumento eficaz en la preparación del profesor para fomentar la lectura oral.

Consideramos que la metodología de investigación utilizada, en parte teórica y en parte empírica, ha respondido eficazmente a los objetivos que nos habíamos planteado en el trabajo. Ha sido imprescindible recurrir al apoyo de importantes documentos internacionales, así como de obras de destacados autores en el campo. Hemos actualizado y utilizado esquemas anteriormente elaborados para el análisis de libros de lectura y de bibliotecas escolares. La utilización del relato autobiográfico, de la observación naturalistas y la aplicación de entrevistas semiestructuradas nos han proporcionado importantes datos sobre la realidad.

Consideramos esta investigación como un primer paso en lo que puede constituir un proyecto de investigación más a largo plazo y nos proponemos profundizar y ampliar conocimiento sobre todos los puntos considerados anteriormente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. (2000). Los shuar y la conquista del bilingüismo. *El Correo de la UNESCO*, abril 2000.

- Bravo Villasante, C. (1985). Historia de la literatura infantil española. Madrid: Escuela Española.
- Bermejo, A. (1999). *La Literatura Infantil en España*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil: Ministerio de Cultura.
- Calvo, B. (1999). Animación a la lectura. *Educación y biblioteca*, 100, 5-7
- Cavallo G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura*. Madrid. Tesaurus
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión Europea (1996). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cummis, J. (1998). Language Issues and Educational Change. En Hargreaves, A., coord. *International Handbook of Educational Change*. Doedrecht. Kluwer Academic Publishers
- Cummis, J. (1981). The role of primary language development in promoting Educational success for language minority students. En Leyva, Ch. (ed.) *Schooling and language Minority Students: A Theoretica Framework*. Los Ángeles: California State University, 3-39
- Degawan, M. (2019): Lenguas indígenas, conocimiento y esperanza. *El Correo de la UNESCO*, 1, 7-9.
- FGSR: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2000). Madrid: Fundación G. S. R. www.fundaciongsr.es
- García-Rodicio, H., Melero, M.A., Izquierdo, M. B. (2017). Una comparación de lectura en voz alta, lectura silenciosa y lectura de seguimiento, ¿Cuál es mejor para la comprensión? *Infancia y aprendizaje*, 41,1, 138-164. DOI: 10.1080/02103702.2017.1364038
- González, D. (2006). Los libros y la lectura en casa. Cómo compartir una afición. En VV.AA. *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madrid: MEC.
- Hepburn, M. (1992). El problema del multiculturalismo y de la cohesión social en una sociedad democrática: EE.UU. *Perspectivas de la UNESCO*, XXII, 1.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Adquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon Press
- Kraut, R. y West, M. (2014). *Reading without Books: 15 proyects that leverage mobile technology for literacy in developing countries*. París: UNESCO
- Lambert, W. (1984). Decisiones sobre las lenguas en la enseñanza: consideraciones psicológicas y sociales. En Husén, T. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- Levattro, V. (2017). Encuentros entre lectura en papel y lectura digital: Hacia una gramática de lectura en entornos virtuales. *Foro de Educación*, 15, 23, 85-100. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.555>
- Ley 10/2007 de 22 de junio de la lectura, del libro y de las bibliotecas. BOE 150 de 23 de junio.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de tres de mayo de Educación. BOE n. 106 de 4-V-2006
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, R. A. (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.
- MECD (2010). *Panorámica de la Edición Española del Libro*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Cultura.
- MECD (2017). Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020, consultado en <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2017/05/20170503-planlectura/archivo1.pdf>
- Milani, L. (2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A (III) de 10 de diciembre. París.
- ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Aprobada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007. Consultado el 13/03/2019 en https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

ONU (2014). Documento Final de la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General el 22 de septiembre de 2014. Consultado el 12/03/2019 en:

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/9817.pdf>

Rosales, C. (2001). Plurilingüismo y educación. *Innovación educativa* 11, 11-24

Rosales, C. (2005). Los textos escolares: actividades, contenidos y lenguajes. En Rosales, C., *Temas para la reflexión y la investigación didáctica*. Santiago: Tórculo.

Rosales, C. (2000). *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea

Rosales, C. (2015). *Los temas transversales en el aula*. Santiago: Andavira

Rosales, C. (2017). *Alumnos, maestros, colegios e incidentes*. Santiago: Andavira

Tejerina, J. (2006). Animación a la lectura con textos teatrales. En VV.AA. *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madrid: MEC

UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar: Educación para todos. Consultado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO (2015): Liderar la agenda mundial. Educación 2030. Consultado en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educación-2030>

UNESCO (2015). *La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. París: UNESCO

UNESCO (2018) *Los conocimientos indígenas como fundamento para la toma de decisiones y adaptación ante el cambio climático*. UNESCO / Cambridge University Press.

UNESCO (2019). Presentación del Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Consultado el 07/03/2019 en <https://es.unesco.org/news/presentacion-del-ano-internacional-lenguas-indigenas-2019>

DEMOCRACIA y EDUCACIÓN ¿DE QUÉ HABLAMOS?

Jordi Feu Gelis
Universitat de Girona
Òscar Prieto Flores
Universitat de Girona
Xavier Casademont Falguera
Universitat de Girona
Carles Serra Salamé
Universitat de Girona
Albert Torrent
Universitat de Girona

PALABRAS CLAVE

Democracia, participación, ciudadanía, escuela democrática, educación democrática.

RESUMEN

Si bien la democracia, aplicada a la escuela, es un hecho extendido y reiterativo en diversos artículos que relatan experiencias y aproximaciones teóricas muy diversas, dichos artículos tienden a hablar muy poco del concepto y, por lo tanto, es difícil encontrar aproximaciones teóricas que se puedan contrastar. Con el objetivo de superar dicha “limitación”, en esta comunicación aportamos el constructo teórico que el equipo de investigación “Demoskole” ha realizado sobre el concepto de democracia, y de democracia en el ámbito de la educación, entrelazando aspectos clásicos (como la gobernanza) con otros no tan frecuentes (como la *habitanza*, la alteridad y el éthos). Al final de la comunicación presentamos unas recomendaciones genéricas para introducir una democracia “efectiva” en los centros educativos partiendo de las recomendaciones de dos autores reconocidos en esta temática como son M. Barbossa y W. Edelstein además de las sugerencias elaboradas por el grupo Demoskole.

INTRODUCCIÓN

La democracia, como forma de organización política y social, es un constructo político e ideológico sujeto a los avatares de la historia. Dicho constructo, desde la Grecia clásica hasta nuestros días, ha cambiado de forma substancial en la medida en que determinados acontecimientos históricos, políticos, económicos y sociales han entrado en juego y han acrecentado derechos y libertades que afectan a una población cada vez más plural.

John Dewey escribió, en *Democracia y educación* (1917), que «una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente» (Dewey, 1978: 98). Vamos a empezar por aquello sobre lo que no parece haber dudas: que la democracia es una forma de gobierno en la cual la soberanía del poder político reside en los ciudadanos y en la que, consecuentemente, se establecen y organizan estructuras de participación y decisión libre e informada. A esta dimensión de la democracia aquí la vamos a llamar *gobernanza*.

Sin embargo, y como señalan Dewey y otros muchos autores, la democracia es mucho más que una forma de gobierno. Para identificar aquello que también –o primariamente– es la democracia, nos pueden ayudar las tres generaciones de derechos humanos que Karel Vasak sistematizó en 1977. Dice este jurista checo-francés que «mientras los derechos de la primera generación (civiles y políticos) se basan en el derecho a oponerse al Estado y los de la segunda generación (económicos, sociales y culturales) en el derecho a exigir al Estado,

los derechos humanos de la tercera generación que ahora se proponen a la comunidad internacional son los derechos de la solidaridad» (Vasak, 1977). Como es sabido, los derechos humanos de primera generación fueron formulados a finales del siglo xviii, en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y en la Carta de Derechos de los Estados Unidos de 1791, y tratan principalmente de la gobernanza, es decir, de la libertad y la participación en la vida política y de las formas y límites en la gestión del poder. Sin embargo, pronto se hizo evidente que la gobernanza democrática no era suficiente para vivir conjuntamente, que se requerían unas condiciones de vida, unos derechos económicos, sociales y culturales. A esta dimensión de la democracia aquí la vamos a llamar *habitanza*, puesto que trata de las condiciones en las que, por decirlo de alguna manera, la vida habita. Esta segunda generación de derechos humanos, junto con la primera, quedó plasmada en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Sin embargo, a partir de los años ochenta del siglo xx, y a pesar de que los derechos humanos de primera y segunda generación no se habían conseguido, ni mucho menos, se hizo a su vez evidente que la gobernanza y la *habitanza* no eran suficientes para vivir conjuntamente; que también era necesario el reconocimiento y la fraternidad con los otros y con el planeta, ante lo cual se empezaron a formular derechos como el de la autodeterminación, la diferencia, la paz, el derecho (de los vivos y de los que están aún por nacer) a un medio ambiente preservado, sano y sostenible, etc. A esta dimensión de la democracia aquí la vamos a llamar *alteridad*, puesto que trata del reconocimiento del otro y de lo otro.

En cada una de estas tres dimensiones de la democracia aflora el *éthos* de las personas y de los colectivos. Sin unos valores, virtudes y caracteres determinados no es posible articular la gobernanza, la *habitanza* y la alteridad. Sin unos valores, virtudes y caracteres – digámoslo ya– humanistas, la gobernanza se convierte en partidocracia o burocracia, la *habitanza* en *comodismo*, y la alteridad deviene imposible. Así pues, el *éthos*, que es aquello de lo que viene ocupándose desde hace siglos la educación, es parte constitutiva y fundamental de estas tres dimensiones. Si retomamos el fragmento de Dewey antes citado, que una democracia sea primariamente «un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente», para nosotros no solo significa que a la gobernanza se le deben añadir la *habitanza* y la alteridad, sino que estas tres dimensiones de la democracia solo son posibles con un modo de ser, con un *éthos*, con un modo de ser y de estar en el mundo y con los otros que permite y fundamenta el vivir asociado.

OBJETIVOS

La comunicación que presentamos se enmarca en un proyecto de investigación financiado (“Demolskole”, EDU2012-39556-C02-01/02; GRHCS061⁵) cuyo objetivo es analizar como conciben y practican la democracia determinados centros educativos de primaria y de secundaria.

En esta comunicación aportamos el constructo teórico que el equipo de investigación ha realizado sobre el concepto de democracia, y de democracia en el ámbito de la educación, entrelazando aspectos clásicos como la gobernanza, con otros no tan frecuentes como la *habitanza*, la alteridad y el Ethos. Con el objetivo de no quedarnos solamente en una exposición teórica y abstracta, en la última parte de la comunicación presentamos sucintamente, y con ánimo de sugerir debate, la posición de dos autores reconocidos, además de tres estrategias básicas para introducir de una forma efectiva (esto quiere decir que tenga consecuencias prácticas y relevantes) la democracia en los centros educativos.

⁵ Se trata de una investigación coordinada en la que participan las universidades de Girona (UdG) y Vic (UVic). Los investigadores de la UdG son: Jordi Feu, Òscar Prieto, Carles Serra, Joan Canimas, J.M. Palaudárias, Xavier Besalú, Patrícia Melgar, Gloria Muñoz, Margarida Falgàs y Francisco Abril. El grupo de la UVic está formado por: Núria Simó, Joan Soler, Antoni Tort, Laura Domingo, Lúdia Duran, Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda e Itxaso Tellado.

METODOLOGÍA

Los resultados de la investigación que aquí se presentan parten, fundamentalmente, de:

- i. la revisión bibliográfica de artículos indexados y otras obras claves centrados en la democracia (en general) y en la democracia escolar (en particular).
- ii. de tres seminarios internos organizados por el grupo de investigación DEMOSKOLE en los que, y por este orden, se realizaron las siguientes tareas: a) un *brainstorming* sobre aspectos centrales concernientes a la democracia y educación, b) un seminario formativo realizado por filósofos, politólogos y pedagogos; y c) un encuentro en el que los miembros del equipo de investigación entrelazamos los contenidos de los dos primeros seminarios con la información derivada de diez entrevistas exploratorias dirigidas a equipos directivos de diez centros de educación infantil y primaria en los que la democracia se trataba de un aspecto central en el proyecto educativo.

Además, nos hemos servido -aunque de manera informal- del trabajo de campo que realizamos durante el periodo 2014 – 2016 en el que visitamos quince escuelas en las que la democracia y participación no solamente formaba parte del proyecto educativo de centro, sino que además constituía una de las piezas fundamentales de la cotidianidad de la escuela. A lo largo del trabajo de campo realizamos distintas entrevistas a maestros, familias y alumnos con el objetivo de ver cómo conceptualizaban el término que aquí nos ocupa y, sobretodo, observamos como lo vivía en el día a día.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

¿CÓMO PODEMOS DEFINIR EL CONCEPTO DE ESCUELA DEMOCRÁTICA?: APROXIMACIÓN A DIFERENTES PUNTOS DE VISTA

Tomando en consideración lo que se ha dicho, ya se ve que es un cometido difícil, cuando no imposible, porque en la escuela, como en la sociedad, la democracia se puede entender –y de hecho se entiende– de diferentes maneras, y cada una hace hincapié en una o más particularidades.

Podemos convenir que la democracia en la escuela se fundamenta en un proceso participativo protagonizado por varios agentes (alumnos, maestros y profesores, personal de administración y servicios, padres y madres, representantes municipales, miembros de la comunidad...), que articulan de distintas maneras la toma de decisiones sobre aspectos diversos que afectan a la escuela y a la comunidad. La manera en que se articula el proceso de toma de decisiones y sobre todo la vivencia (a poder ser consciente) de la misma, constituyen un elemento educativo de primer orden, porque implica un aprendizaje fundamental en la construcción de una determinada ciudadanía.

Según Guarro (citado por Feito, R.; López, J.L.; 2009), una escuela democrática es una escuela justa, comprometida con la reconstrucción democrática de su cultura para crear ciudadanos, integrar adecuadamente a todo el alumnado, sin ningún tipo de discriminación, y ofrecerle una educación que le permita convivir y participar activamente en la sociedad. Una escuela democrática se preocupa y emprende acciones para formar ciudadanos autónomos y responsables. Estas dos cuestiones, centrales para el autor, exigen una ética de la justicia (lucha a favor de la igualdad y de la equidad), una ética de la crítica (conocimiento y denuncia de las estructuras y dinámicas que impiden la justicia y generan discriminación y desigualdades en las escuelas y en los currículos), y una ética profesional (compromiso en el ejercicio de la profesión de una determinada manera y al servicio de los estudiantes).

Feito (citado por Feito, R.; López, J.L.; 2009) considera que el término escuela democrática es laxo y amplio, lo cual permite que cualquier escuela pueda ser considerada democrática o, contrariamente, que ninguna lo sea del todo. Para este autor, una escuela democrática ha de reunir tres condiciones: 1) hacer una apuesta por la comprensividad y la inclusión (asegurando que los alumnos de la etapa obligatoria tengan éxito escolar), 2) organizar el

proceso educativo en torno a las personas que aprenden (alumnos) y no de los que enseñan (profesores), y 3) ser una escuela donde la participación del profesorado, alumnado y padres y madres en el control y en la gestión del centro vaya más allá de los rituales impuestos por la administración. En este sentido, pues, una escuela democrática busca nuevos mecanismos para hacer efectiva la participación real, y lo hace a partir de la creación de espacios deliberativos que deben reunir determinadas condiciones.

Podríamos ampliar las definiciones de escuela democrática recurriendo a sociólogos, filósofos, pedagogos y maestros de ámbito estatal e internacional que se han dedicado a estudiar esta cuestión, pero este ejercicio analítico comparativo nos lo reservamos para un trabajo posterior

A continuación, presentamos una definición integral y argumentada de democracia en la escuela acorde con el concepto de democracia en abstracto expuesto sucintamente en la introducción. Para ello vamos a concretar cómo la gobernanza, la habitanza, la alteridad y el éthos pueden tomar forma en la escuela.

LA ESCUELA DEMOCRÁTICA SEGÚN EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DEMOSKOLE

La democracia como gobernanza

La democracia referida a la gobernanza en la escuela se explica, fundamentalmente, por el conjunto de órganos y procesos participativos relacionados con la toma de decisiones que afectan a la relación entre las personas, o que tienen una dimensión interpersonal o de interés común o colectivo. Es importante resaltar que, para que los órganos y procesos participativos sean democráticos, tienen que cumplir determinados requisitos (igualdad y libertad); es por eso que, contradiciendo lo establecido por el sentido común, cualquier órgano o proceso participativo no es, por definición, democrático.

Los órganos y procesos participativos democráticos en el ámbito educativo son diversos: hay órganos establecidos por la administración (órganos institucionales) y por el centro (órganos propios), institucionalizados (recurrentes y pautados) y no institucionalizados (más o menos espontáneos, y a menudo poco pautados), etc. Estos órganos y procesos democráticos, además, se diferencian por el tipo de participación (representativa o directa), por la representatividad de los diferentes miembros o estamentos (cuando el órgano está formado por diferentes estamentos) y por la competencia que se les da (órganos fundamentalmente informativos, consultivos, deliberativos y decisivos).

La gobernanza no está exenta de debate. Cabe hacerse, por ejemplo, las siguientes preguntas: ¿Cómo se modulan la libertad y la igualdad entre los miembros que participan en un órgano? ¿Sobre qué aspectos se puede decidir y cuales son restringidos a un determinado estamento? ¿Cuál es el sistema más apropiado de participación? ¿Cómo afecta en todo esto a la jerarquía entre profesor y alumno? Valgan como cuestión para el debate científico los resultados de la democracia representativa en los centros. Al respecto, no faltan investigaciones para cuestionar este tipo de democracia que, dicho sea de paso, es la que ha promovido la administración desde que se empezó a legislar sobre la instauración de procesos y órganos democráticos en los centros educativos.

La democracia como habitanza

La habitanza la constituye el conjunto de condiciones que hacen posible la habitabilidad y con ella, la capacidad para vivir bien y estar bien. La habitanza, en el marco escolar y en la cuestión que aquí nos ocupa, es una condición previa para que la comunidad educativa (plural y heterogénea) pueda participar realmente en las estructuras y procesos de participación democráticos. Desde una perspectiva abierta, también nos referimos al conjunto de acciones que hacen que la comunidad educativa, y muy especialmente los alumnos, estén bien y se sientan bien para cumplir su principal cometido, que es ser ciudadanos (no súbditos) autónomos, con criterio, capaces de relacionarse adecuadamente

con «los otros», de ser personas felices y capaces de superar con éxito los distintos tramos del sistema educativo. Se trata de un principio amplio y, según cómo, difuso y sujeto a varias interpretaciones. Por este motivo, ensanchamos un poco más su explicación.

Para que las personas puedan participar de la vida democrática en condiciones de igualdad, hay que velar para que ésta no sea sólo formal, sino real. Por eso, hay que garantizar que las personas que forman parte de la comunidad educativa tengan cubiertas sus necesidades económicas, sociales y culturales, así como la salud, la vivienda o el trabajo. Sin esta igualdad básica, cualquier aspiración a la participación democrática se convierte en pura retórica y se fomentan las bases de una desigualdad que pervierte el fundamento de la democracia.

A modo de resumen, y dando pistas para la operatividad del concepto, la habitanza, en nuestra investigación, abarca los siguientes aspectos: (i) condiciones físicas del entorno, (ii) disposición de recursos humanos, económicos y materiales para impartir una buena educación, (iii) disposición de recursos económicos suficientes para afrontar posibles dificultades de las familias más vulnerables (ayudas para los gastos de comedor, material escolar y libros, y actividades extraescolares), (iv) existencia de protocolos para detectar problemáticas generadas en el ámbito familiar (problemas relacionados con la vivienda, convivencia familiar, maltrato y salud de los alumnos), (v) existencia de un plan de acogida (dirigido a todos los alumnos, y sobre todo a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad), (vi) existencia de acciones para favorecer el éxito educativo de todos los alumnos, (vii) existencia de un buen clima de centro, y (viii) existencia de un vínculo positivo de todos los agentes educativos con el centro.

La democracia como alteridad

La democracia, cuando tiene que ver con la alteridad en la escuela, se concreta en prácticas, discursos, proyectos, etc. que reconocen y valoran positivamente al «otro» (el otro minoritario, el otro no convencional, el otro contrahegemónico, etc.), y además se hace todo lo posible para asegurar que el «otro» sea respetado y valorado. En esta acepción, la práctica democrática no sólo consiste en «tolerar» al otro, sino en darle visibilidad y un trato «normalizado».

La alteridad asociada a la democracia se puede definir como conjunto de relaciones y actitudes encaminadas a un reconocimiento «normalizado», digno y positivo de personas o colectivos no hegemónicos y que, por esta condición, fácilmente quedan invisibilizados o estigmatizados. La alteridad se refiere al reconocimiento del «otro»; hay quien habla de «otro radicalmente diferente», y hay quien hace mención de un reconocimiento multidimensional: legal (la ley reconoce al «otro»), social (la institución y la cultura de esta valora positivamente al «otro») y afectivo (las personas que forman parte de la institución valoran, apoyan y «aman» al «otro»).

La alteridad es una dimensión importante a tener presente para alcanzar formas de participación y de gobierno democráticas. Desde esta perspectiva, hay que velar para que esta igualdad llegue a todas las personas, sea cual sea su origen, creencias religiosas, lengua, opciones sexuales u otras características y, por otra parte, es necesario que el principio de igualdad no se imponga a todos de manera arbitraria, y menos cuando vulnera el principio de libertad. En este sentido, es importante garantizar el respeto para todas las opciones minoritarias, siempre que éstas no vulneren otros principios básicos (recogidos en la declaración de los Derechos Humanos) y hay que evitar que las opciones de la mayoría se impongan de manera arbitraria.

Democracia como “ethos”: reglas de juego, valores, virtudes y capacidades

Al hablar de la democracia en un sentido abstracto, a menudo se menciona la existencia de unas reglas de juego, la presencia de unos valores y virtudes y la adquisición de unas capacidades. Con anterioridad afirmábamos que los valores y virtudes formaban parte de un ethos que se manifiesta de forma transversal en las tres dimensiones que hemos abordado.

Siguiendo la clasificación de Barbosa, son muchas las escuelas que pretenden trabajar la democracia y la participación a partir del discurso y la pura transmisión de valores, sin que éstos tengan demasiadas repercusiones. Por eso es tan necesario preguntarnos por: ¿Cuáles son las reglas de juego de los órganos democráticos? ¿Qué valores, virtudes o capacidades debe favorecer una escuela que quiera ser democrática?

En relación a las reglas de juego convenimos en proponer las siguientes: (i) cuando hablamos de los espacios de participación y deliberación formados por representantes, estos tienen que poder ser elegidos por los miembros de la comunidad educativa; (ii) los electores (potenciales) son todos los miembros de la comunidad educativa y nadie, sea cual sea su condición, puede quedar excluido a priori; (iii) todos los electores tienen igual voto; (iv) todos los electores deben ser libres de votar según la opinión formada lo más libremente e informadamente posible; (v) en cualquier votación pueden existir alternativas; (vi) en cualquier elección tiene que prevalecer la opción más votada; (vii) ninguna decisión tomada por mayoría debe limitar los derechos de las minorías, y (viii) los órganos de gobierno y de participación, sean los que sean, tienen que tener la confianza de la comunidad educativa.

En relación a los valores y virtudes propios de la democracia, cabe destacar la libertad, la responsabilidad, el compromiso, la aceptación de la diversidad, la valoración positiva de la diversidad, la templanza, el respeto por la privacidad y el respeto a los «otros», el compañerismo, la solidaridad, la ayuda mutua, la colaboración, y un largo etcétera.

Y respecto a las capacidades, consideramos que son importantes las siguientes: la capacidad de saber escuchar, hablar, dialogar; la capacidad para saber buscar información, contrastar la información y encontrar criterios de veracidad; la capacidad de construir pensamiento crítico, expresar las propias ideas, discrepar, plantear alternativas y resolver conflictos de manera pacífica; la capacidad de negociación; la capacidad de «saber estar», etc. Siguiendo a Feito y López (2009), añadiríamos también: la capacidad de llegar, aunque sea ocasionalmente, a acuerdos; la capacidad para separar lo que es factible de lo que es imposible; la capacidad para relativizar ciertos problemas, y la capacidad para construir un entorno más justo y sostenible.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Considerando lo que hemos expuesto, es evidente que cuando hablamos de democracia y educación nos referimos a una cuestión compleja que se puede enseñar y experimentar de distintas maneras. Uno de los retos de esta comunicación ha sido establecer un paralelismo entre la concepción teórica y abstracta de democracia, entendida en sentido genérico, y la democracia en la educación (en los centros educativos). El hecho de establecer un paralelismo entre ambas cuestiones no solamente se debe a la necesidad de relacionar dos aspectos de por sí conectados, sino que también es necesario para disponer de un constructo teórico que nos permita abordar la democracia en toda su complejidad y extensión.

Manuel Barbosa (2000), establece tres modelos teóricos que explican distintas maneras de abordar la democracia o, para ser más exactos, la educación para la ciudadanía.

El primer modelo el autor lo identifica como «modelo de transmisión de conocimiento y valores»:

«De acuerdo con la historia de la educación y de la pedagogía, el modelo de transmisión de conocimientos y valores es el que más sobresale y al que debemos prestar cierta atención, ya que todavía hoy se reconoce que no puede haber una educación para la ciudadanía democrática sin un aprendizaje cognitivo de lo que es una democracia y como se vive [...] Más allá de estos aspectos, es justo reconocer su enorme visibilidad junto con los educadores y con los responsables políticos, y el hecho de que, a menudo, es considerado como un único modelo de educación para la ciudadanía» (Barbosa, 2000: 362).

Según esta orientación, la educación para la ciudadanía y los contenidos sobre democracia son transmitidos (en el sentido clásico del término) mediante el currículum explícito integrado

en una o más asignaturas. Generalmente se trata de asignaturas ya existentes, pertenecientes al ámbito social o ético (historia, ética, filosofía), aunque algunas políticas no han descartado la creación de un área de conocimiento exprofeso («Educación para la ciudadanía», en el caso español), con el objetivo de trabajar específicamente estos contenidos.

Dicho modelo imparte conocimientos relativos al funcionamiento del estado de derecho, a sus códigos de conducta, a sus normas de convivencia pacífica, a sus valores y principios, a sus leyes y exigencias, a sus procedimientos y fundamentos, etc. Suele destacar los contenidos referidos a la Constitución, así como a la organización del Estado; la estructura, composición y funciones de las cámaras de representantes, etc.

Desde la perspectiva pedagógico-didáctica, se considera que este modelo tiene importantes limitaciones, porque se basa en un aprendizaje centrado en la simple transmisión de conocimiento (generalmente a base de un libro de texto), en el que la experimentación del alumno brilla por su ausencia y el razonamiento crítico apenas existe.

El segundo modelo, Barbosa lo conceptualiza como «modelo de formación de hábitos democráticos»:

«De acuerdo con este modelo, la educación para la ciudadanía democrática en las escuelas, visto sobre todo el desarrollo de las actitudes congruentes con el espíritu de la democracia, se transforma progresivamente en hábitos de buena conducta social y también en prácticas rutinarias de respeto por el otro, de tolerancia, de solidaridad, de ayuda mutua, de colaboración, de negociación, de responsabilidad, de entusiasmo, de participación y de involucración en la gestión/administración de los asuntos colectivos. Así entendida, la educación para la ciudadanía consiste en un aprendizaje de la vida democrática, del “saber vivir en común” [...] siempre de acuerdo con las reglas de un saber estar en sociedad abierto, plural, respetuoso con las diferencias, las opiniones, los estilos de vida [...], el apoyo a la dignificación del ser humano y la lucha permanente contra las discriminaciones» (Barbosa, 2000: 365).

La implementación de este modelo precisa de una planificación y un esfuerzo dirigidos esencialmente a dos ámbitos: a la creación de estructuras, órganos y espacios para la democracia y la participación (órganos para que la comunidad educativa –y especialmente los alumnos– tomen decisiones, deliberen y ejerzan el poder) . Barbosa se refiere a valores como la aceptación de la diferencia, la libertad de pensamiento, la igualdad real de oportunidades, el rechazo de la ley del más fuerte, la resolución pacífica de conflictos, la solidaridad, la dignidad humana, el respeto incondicional por el otro, etc.

El tercer modelo, que denomina «modelo de confrontación directa con la realidad sociopolítica», pretende educar a los alumnos en la democracia mediante la exposición directa de éstos a la realidad sociopolítica que viven, especialmente con la que tiene más incidencia en la vida de los niños y jóvenes.

«[Desde este planteamiento], convendría confrontar los alumnos con la realidad en persona, de carne y hueso, para tomar conciencia de las injusticias, de las discriminaciones, de las desigualdades, de las asimetrías del poder, los conflictos, los retos, teniendo siempre en cuenta la asunción de un papel activo en la democratización de la sociedad, en su mejora y en su transformación. De esta manera, las jóvenes generaciones estarían expuestas a los problemas sociales reales y desarrollarían progresivamente su responsabilidad cívica. Es decir, su protagonismo consciente en las luchas que debe conducir a una mayor justicia social, a una mayor solidaridad, un mayor respeto mutuo, a una mayor tolerancia, a una mayor libertad y una mayor humanidad» (Barbosa, 2000: 367).

La operatividad de este modelo puede seguir distintas estrategias: desde la impartición de una asignatura específica, por ejemplo, Educación para la Ciudadanía, hasta la integración de estos aspectos en el currículum ordinario de materias afines, pasando por la promoción de lo que el autor llama «áreas curriculares no disciplinarias» (que, en el caso portugués, son llamadas Área-Escuela) o a través del área de Proyectos. En estos espacios formativos, curriculares por supuesto, pero mucho más flexibles y abiertos que el currículum ordinario

(frecuentemente hipercodificado y prefijado), los alumnos confrontan problemas sociales reales y de su interés mediante visitas y encuentros con actores significativos y relevantes del ámbito político, económico, social, etc., o a través de la lectura crítica de noticias a través de los medios de comunicación, o de la discusión argumentada de temas de actualidad política y social, etc.

Un abordaje integral de este modelo requiere, según el autor, una política educativa comprometida y firme en la que los titubeos no tienen cabida y mucho menos interpretaciones que sesguen la voluntad inicial:

«En cuanto a las medidas de política educativa, este modelo exige que la escuela se centre más en las cuestiones de ciudadanía democrática, desde los programas y los contenidos hasta la vida en el mismo centro, incluyendo actividades curriculares y extracurriculares, y siempre desde una perspectiva de apertura a la cuestión social que le rodea, a sus problemas y retos. Así, todas las medidas que se deben tomar deben crear oportunidades para que la escuela se abra a este medio y para dar protagonismo a los alumnos en el momento que tienen que intervenir, conocerlo, visitarlo, hacerlo suyo, ya que es por esta vía que empiezan a ejercitar su ciudadanía» (Barbosa, 2000:367).

Edelstein, basándose en la concepción de Dewey, considera que la democracia en la institución educativa debe desarrollarse en un marco escolar facilitador de prácticas participativas y democráticas, basadas en la experiencia existencial y social, relevantes y que interpelen a los alumnos, etc. Con este fin, el autor prevé tres grandes marcos posibles: El primero se centra en el diseño de un órgano estrechamente vinculado a la clase. Partiendo de la importancia que otorga al autogobierno, Edelstein concibe la clase como un prototipo de gobierno democrático –idea que, en cierta manera, toma de C. Freinet– que, a través de la creación de un consejo de aula (classroom council), ejerce las funciones de asumir la responsabilidad colectiva del grupo clase. Dicho consejo tiene repercusiones importantes en la reasignación de los roles que tradicionalmente se han asignado a docentes y alumnos, y dota a estos últimos de una importante responsabilidad:

«The teacher acts as a coach, rather than as someone who monitors the class, while the group practices self-determination regarding life in the classroom and the goals of common action. At regular intervals and with fixed slots in the weekly timetable, the group confers about its plans and projects, discusses rules and regulations for the class, the duties of members, their tasks and their obligations. Votes are cast, decisions are taken, conflicts are adjudicated, and projects are planned on the basis of discussions led by an elected president and his aids or substitutes. Various roles and tasks are carried out by elected officers or commissions that report to the plenary group about their activities and efforts. Conflict mediation and negotiation processes are in place to solve conflicts and negotiate participation in the existing power structures. Where a school assembly exists, the class, in council, elects a delegate to represent the class in it. In schools organized along participatory lines, the conference of teachers, the headmaster and the teacher/parents council will invite student representatives elected by the classroom councils to share discussions and responsibilities. The councils thus are simultaneously, yet on separate occasions, institutions of self-government and representational bodies that train their members for participation and social responsibility, as well as for collective conflict resolution and representative government» (Edelstein, 2011: 132).

El segundo marco está relacionado con la participación de la comunidad educativa – alumnos y profesores principalmente– en proyectos sociales, y más concretamente en proyectos de aprendizaje servicio (dicho sea de paso, de largo recorrido en Estados Unidos e introducidos no hace tanto tiempo en España). El aprendizaje servicio (APS, a partir de ahora) se puede definir como un proyecto educativo y social altamente sistematizado, mediante el cual un grupo (alumnos de una clase, en nuestro caso) intervienen activamente en el territorio con el fin de mejorar una situación determinada. Durante el despliegue de las fases establecidas en cualquier proyecto de APS, los alumnos aprenden a analizar críticamente un medio desfavorecido, aprenden a proponer distintas soluciones y, una vez

examinadas, el proceso concluye con la ejecución de una solución que precisa de la intervención directa del grupo clase. El proceso se aprovecha para llevarlo a la clase y se convierte en materia de discusión sistematizada y científica en una o más materias:

«In service learning projects —with the Freudenberg Foundation in the role of protagonist introducing and supporting this form of democratic action across the country—, students take responsibility for the common good and the welfare of others by turning to a social problem, working on a solution, responding to a challenge in the community. This will mostly be a hometown problem, but students may also choose to engage in a school project in Africa or join a cooperative network designed to respond to a general ecological need. In the traditional model, these projects work on two fronts: at the practice level, they attempt to solve a ‘social problem’, e.g. helping senior citizens to cope with computers. Simultaneously, the problem will become a topic of instruction, so that the projects combine responsibility in the communal context with social learning in school, and social action with the clarification of the aim and context of action. The cooperation of a teacher (or several teachers) is, of course, essential. When this model of service learning is placed in a classroom with a classroom council, we recognize the council as the collective actor pursuing the practice of social entrepreneurship in a community context. Successful action of this kind may initiate strong reciprocity between the school and the community —certainly both a case of learning through experience according to Dewey and of developing the socio-moral resources of democracy in the sense of Herfried Münkler. The projects call for shared action, negotiation, and agreement on a common goal, rationally planning and conducting action together, a meaningful evaluation and documentation of results, a public presentation —in sum, participation and cooperation of the entire group. In its developed form, the project productively confronts the group with social reality, the teacher with the students, a social problem with the requirements of instruction, the flow of project time with the regulated timetable, the school with the community— a working ground for both democracy and individual development» (Edelstein, 2011: 132-133).

El tercer y último marco expuesto por el autor está relacionado con el compromiso cívico o, tal vez más fácil de comprender en nuestra tradición, con el voluntariado. Este marco, que, tal y como reconoce el mismo Edelstein, no difiere mucho del anterior, pretende crear las condiciones para que los alumnos del grupo clase transfieran su responsabilidad más allá de la escuela, implicándose activamente en problemas culturales, ecológicos, medioambientales, etc. Mediante el compromiso, los alumnos inciden en el entorno o en la comunidad con el objetivo de acrecentar el bienestar público. Según la opinión del autor, esta actividad, en tanto que está menos pautada y estructurada que las actividades propias de la APS, es conveniente desarrollarla en etapas educativas relativamente avanzadas (en nuestro sistema educativo, a partir de tercero o cuarto de ESO), en las que los alumnos demuestren cierta sensibilización por asuntos estructurales que generen desigualdad, exclusión o empobrecimiento. A través de este voluntariado consciente y reflexivo, se pretende formar alumnos con una dimensión ciudadana activa, en el sentido comunitario del término:

«As a third type of involvement in the practice of democracy, we highlight what, in Germany, is called civic engagement or civic commitment, and in English may be rendered by volunteering or community service. There is no definite limit that divides volunteerism from certain types and goals of service learning projects. Volunteering may, indeed, be understood as transferring responsibility taken within the school to an arena outside and beyond the school. Obviously, the development of the capability to volunteer in the service of the community and of public welfare is a worthy goal of school education, and training young people for thoughtful commitment to issues of public welfare is a contribution to education for democracy, as long as action is paired with understanding.

»Civic engagement can develop in two directions. First, when adolescents start to develop articulate political and analytic interests, they become sensitive to the structural problems of the school’s neighbourhood, ready to confront the social, cultural and ecological problems of

the community, to search for potential strategies of action, and to raise the public awareness of communal issues of discontent or failure. When a classroom council engages in this kind of action, it may organize a public deliberation about an issue of common concern [...] When schools engage systematically in such initiatives they can be seen as educating for active citizenship in the communitarian sense of the term» (Edelstein, 2011: 133).

Para llevar a cabo una democracia “completa” en la escuela, considerando las observaciones de Barbossa, Edelstein y otros autores mencionados, el Grupo de Investigación DEMOSKOLE piensa que si bien es imprescindible que los profesionales de la enseñanza tengan claro de qué hablan, quedarnos solamente con esto no es suficiente. Es necesario traducir la construcción teórica en prácticas concretas en todos y cada uno de los rincones del centro, en prácticas presentes desde el primer día de curso hasta el último. Dichas prácticas y actividades tienen que ser “encarnadas” por todos los maestros y profesionales y tienen que ser presentes en todas las materias (incluso en las que, en principio, parece que no son oportunas).

Con el objetivo de dar algunas pistas, y partiendo del trabajo elaborado en el proyecto I+D+i proponemos, a modo de resumen y para la discusión, tres grandes vías para impartir una educación democrática que tenga consecuencias prácticas: 1) a través del currículum (con todas las variantes que uno se puede imaginar: currículum oculto/explicito; currículum integrado en todas las materias / materias afines / materias específicas; currículum planificado, codificado, secuenciado o currículum imprevisto, abierto, flexible; etc.; 2) a través de metodologías docentes, prácticas pedagógicas y docentes, y maneras de organizar el trabajo del alumno en la clase (pedagogías activas, pedagogías «radicales» y «alternativas», pedagogías anti institucionales y anarquistas, etc.; aprendizaje colaborativo, aprendizaje dialógico, trabajo en equipo, etc.); y 3) mediante la promoción de proyectos comunitarios y de voluntariado con fuerte implicación de los alumnos y profesores (profesor tutor), siempre que éstos pretendan reducir la desigualdad social. Y aún hay otra posibilidad que, de momento, nos resistimos a conceptualizar como cuarta vía y que sería la creación de órganos y espacios de participación que superen la retórica de la administración y que reconozcan la voz de todos los participantes de la comunidad educativa: una comunidad real, viva que a pesar de compartir un proyecto tendrá momentos de encuentro y desencuentro, situaciones en las que fácilmente se llegará al consenso y otras en que será más difícil; una comunidad en que el conflicto no será algo extraño y, en todo caso, se armará de dinámicas oportunas para tejer una relación de confianza que permia hablar, discutir, dialogar, etc. sobre cualquier aspecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M., (2011). Democratic education in neoliberal neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1) [Consulta electrónica: <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>].
- Apple, M.W. y Beane, J. A. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Barbosa, M., (2000). Educar per a una ciutadania democràtica a les escoles: una discussió de models. *Temps d'Educació*, 24 (2), 359-373.
- Dewey, J., (1978). *Democracy and Education* (1916). Traducción castellana de L. Luzuriaga: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46, 1, 46-58.
- Feito, R. y López Ruiz, J. I., (2009). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Feu, J. (2005). ¿Es cierto que los alumnos no participan? *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 44-48.

Feu, J. (2012). L'escola com a organització. L'educació per a la participació democràtica. Escola i comunitat. En Rotger, J. M. (coord.). *Sociologia de l'educació per a professionals d'educació secundària* (pp. 317-353). Barcelona: El Roure.

Münkler, H. y Wassermann, F. (2008). Was hält eine Gesellschaft zusammen. Sozialmoralische Ressourcen der Demokratie. *Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts*, 34, (2), 3-23.

Nussbaum, M. (2012): *Creating Capabilities* (2011). Traducción castellana de A. Santos: *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Vasak, K., (1977). La larga lucha por los derechos humanos. *El Correo de la UNESCO* 30 (11): 29-31. (en inglés fue publicado con el título «A 30-year struggle. The sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights»).

LA DISTRIBUCIÓN ECONÓMICA Y DESIGUALDAD EN LOS MANUALES ESCOLARES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS EN CLAVE DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Sonia Ortega Gaité
Universidad de Valladolid
María Tejedor Mardomingo
Universidad de Valladolid
María Jesús Perales Montolio
Universidad de Valencia

PALABRAS CLAVE

Educación para el Desarrollo, Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos, manuales escolares, distribución económica y desigualdad

RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación versa sobre la visión de Educación para el Desarrollo (EpD) en los manuales escolares de Educación Secundaria Obligatoria. Se precisa, cada vez más educar desde una perspectiva global y crítica del mundo evitando así visiones reduccionistas que generan pasividad, conformismo, individualismo y aceptación y hacen que el capitalismo se instale en la rutina de los jóvenes sin conocer los recursos emancipadores para generar un tejido ciudadano crítico, participativo y responsable con el mundo en el que se encuentran insertos.

Más concretamente, se pretende analizar los valores así como la visión del mundo que se transmite a los estudiantes, para ello se han investigado manuales escolares de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos de diversas editoriales con el objetivo de valorar el planteamiento que subyace al contenido Distribución Económica y Desigualdad.

Se aprecia abundante y reiterada presencia de esta temática en los libros analizados, si bien, en la mayoría de los casos se ofrece una visión superficial de la temática sin abordar la causalidad inherente a este tipo de contenidos. En otros casos, se intenta profundizar en el origen de las problemáticas y muy puntualmente se invita a la acción para la transformación social.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El mundo globalizado en el que vivimos genera una brecha de desigualdad en términos económicos, sociales y culturales. El feroz capitalismo actual resta visibilidad a los problemas globales y la desigualdad económica es uno de los más latentes. Se precisa orientar los currículos escolares hacia conocimientos que insten a una reflexión profunda sobre estas cuestiones y que permitan contemplar el mundo desde una perspectiva crítica, participativa y emancipadora.

La declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) es una referencia actual en esta materia. A grandes rasgos y desde una perspectiva global, la consecución de estas metas lograría una mayor estabilidad social mundial y cubriría las necesidades básicas de una buena parte de la población. Los ODM se concibieron desde un parámetro de mínimos deseables a conseguir en 2015 para poder seguir avanzando en el futuro en todo el planeta. Se han logrado algunos pequeños avances pero todavía queda mucho por lograr y se han puesto en marcha los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que siguen trabajando en nuevas metas más ambiciosas con un plazo de consecución hasta 2030.

RESPUESTAS LEGALES Y PROPUESTAS CURRICULARES PARA EDUCAR EN CIUDADANÍA

La escuela es crucial en la transmisión de una idea de mundo que precisa de una radical transformación. La formación ciudadana es una de las cuestiones cruciales y no resueltas del sistema educativo español, sigue siendo una cuestión controvertida. En ese sentido, ha habido algunos hitos legales en la historia de la educación española que han intentado atajar esta cuestión con mayor o menor solvencia. El último intento fue con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) que marca otro hito en la legislación española con el diseño de la asignatura denominada «Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos», con un espacio curricular específico amparado por directrices europeas. Se incluye, por primera vez, una asignatura específica dentro del currículum escolar siguiendo las directrices marcadas por la Unión Europea (Consejo de Europa Lisboa 2000; Consejo Europeo de Barcelona 2002; OCDE Proyecto DeSeCO 2005; Parlamento y Consejo Europeo 2006; Consejo de Europa 2010) y se integran por primera vez las Competencias Básicas.

Se trata de un total de ocho competencias básicas, siendo una de ellas, la Competencia Social y Ciudadana, competencia que pretende favorecer la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Desde estas premisas, el marco legal de 2006 sigue las directrices marcadas a nivel supranacional, la ley plantea un aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social (p.17160) y se incluye en el currículo por primera vez una asignatura específica bajo el título de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en un curso académico en el tercer ciclo de educación primaria e igualmente durante un curso de primero a tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Y para cuarto curso de la ESO se incluye de forma obligatoria para todo el alumnado la asignatura Educación Ético-Cívica. Los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre y 1631/2006, de 29 de diciembre, establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria respectivamente. El desarrollo de la competencia social y ciudadana no deberá realizarse únicamente en la materia de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y Educación Ético-Cívica, pero es en estas asignaturas donde ella adquiere un mayor protagonismo, en lo que a desarrollo curricular se refiere.

Al final de 2013 se promulga otra nueva ley de educación, actualmente en vigor, la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica esta competencia y propone por título el de Competencia social y cívica, que quiere preparar a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conjunto de conocimientos, conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. La LOMCE elimina la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos de la ley anterior e integra los elementos transversales, siendo uno de ellos la educación cívica y constitucional. No hay ninguna asignatura que curse todo el alumnado pero aparece una nueva asignatura como alternativa a la materia de Religión, bajo el nombre de «Valores Sociales y Cívicos» para Educación Primaria y «Valores Éticos» para Educación Secundaria Obligatoria. Ambas asignaturas pretenden difundir la idea de «buen ciudadano» con

aspectos de filosofía de índole ético y moral, concededor de derechos y deberes desde diferentes perspectivas y se trabaja de forma continua documentos de índole internacional como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución de 1978 como garantes de derechos para la ciudadanía de forma nacional e internacional, pero solo serán cursada por el alumnado que decidan no tomar la asignatura de religión.

DEL MARCO LEGAL A LA TRANSMISIÓN CURRICULAR

Son muchas las vertientes que pueden investigarse en un aula en relación con la aplicación de estas temáticas. Si bien, dado el corto espacio de tiempo de aplicación de esta ley nos hemos centrado en analizar los libros de texto, a sabiendas de que se trata de una única dimensión de la docencia con todas las limitaciones que ello conlleva. Pero, consideramos que los manuales son una herramienta paradigmática que nos permite constatar la tendencia mayoritaria en la práctica de estos contenidos.

El marco curricular da entidad propia al contenido y con ello, las editoriales elaboran los manuales curriculares siguiendo las directrices marcadas por el Ministerio de Educación. En España, el libro de texto editado por editoriales comerciales sigue siendo el material didáctico utilizado por excelencia, Travé, Pozuelos y Cañal (2013).

En el mismo sentido, Santaolalla (2014) afirma que «en la actualidad [...] el libro de texto siga siendo el material curricular más importante e influyente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de países de todo el mundo» (Santaolalla, 2014, p.173), dato que confirma la Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE) de España en su último informe sobre la edición de los libros de texto en nuestro país, en el cual se detalla que «el libro de texto es la principal herramienta de los docentes. El 81,3% de ellos reconocen emplearlo bastante o mucho en su labor diaria» (ANELE, 2014, p.1).

Sin embargo, la comunidad educativa y la comunidad científica discrepan, en cierto modo, en la valoración de sus bondades por considerarlo un recurso insuficiente que condiciona enormemente el ritmo de las aulas, imponiendo un mismo sistema de aprendizaje a todo el alumnado. Por otro lado, si se sitúa al libro de texto como el pilar didáctico del aula se corre el riesgo de restar protagonismo al proceso de aprendizaje que pone en marcha el docente, como principal motor de relaciones que se establecen dentro del aula.

Diferentes investigaciones en relación a los libros de texto ponen en relevancia las ausencias y deficiencias de los manuales escolares tradicionales (Torres Santomé, 1989; Gimeno Sacristán, 1991; Rodríguez Rodríguez, 2001; Alves y Martínez Bonafé, 2009). Un aspecto interesante como punto de partida del estudio que nos ocupa.

La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos es una materia de reciente creación que por los motivos señalados no ha podido gozar de un largo recorrido educativo. Resulta complicado analizar el reflejo en las aulas de esta asignatura sin contar con el material didáctico utilizado por la mayoría de los docentes en su impartición, el libro de texto. Analizándolos desde una perspectiva tanto global como particular pretendemos conocer tanto la visión genérica que transmiten como los ejemplos o casuísticas concretas que contienen, todo ello organizado en torno a categorías para valorar tanto el grado de profundización como el tipo de conocimiento que pretende explicar.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objeto del trabajo que aquí presentamos, busca conocer el enfoque que se le ha venido dando a la formación en valores ciudadanos en el sistema educativo de los últimos años. Más concretamente, nos hemos centrado en analizar la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos propuesta por la LOE (2006) y, específicamente, qué contenidos se abordan relacionado con distribución económica y desigualdad y desde qué estrategia de intervención de EpD se plantea.

En primer lugar, respecto al contenido, es necesario señalar que la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos que se imparte en un curso de la ESO viene marcada por las enseñanzas mínimas del RD1631/2006 de 29 de diciembre que busca:

Favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable [...] se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social. (RD 1631/2006, p.715)

Desde estas premisas, la asignatura se articula en torno a cinco bloques temáticos. El primer bloque «Contenidos comunes» incluye conceptos como la práctica del diálogo, la aceptación de la discrepancia razonada, el desarrollo de actitudes cooperativas, el análisis crítico, los debates o la evaluación crítica. El segundo bloque titulado «Relaciones interpersonales y participación» trata temas relacionados con pautas básicas del comportamiento personal, la empatía, las relaciones humanas, las relaciones entre hombres y mujeres, el desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria, el cuidado de las personas dependientes, los prejuicios sociales racistas o los derechos y deberes del alumnado. El tercer bloque, «Deberes y derechos ciudadanos», se centra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución española o la conquista de los derechos de las mujeres. El cuarto bloque, «Las sociedades democráticas del siglo XXI», se centra en contenidos relacionados con el Estado de Derecho y su funcionamiento, la diversidad social y cultural, la convivencia de culturas distintas en una sociedad plural, el respeto crítico hacia las creencias y opciones distintas a las propias, el rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales. También se incluyen, entre otras cuestiones, el consumo racional y responsable y su influencia en el desarrollo humano sostenible, el cuidado del entorno y la circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Por último, el quinto bloque, «Ciudadanía en un mundo global», incluye conceptos relacionados con riqueza y pobreza, las causas y manifestaciones de la pobreza: desigual distribución de los recursos, falta de acceso a la educación, feminización de la pobreza, la acción de los organismos internacionales, de los gobiernos y de las ONGs, acciones individuales y colectivas en favor de la paz y la valoración crítica de las ventajas e inconvenientes de la globalización.

En segundo lugar, observamos que el planteamiento de EpD tiene una estrecha relación con las premisas marcadas, nos resulta clave para construir otro mundo posible, más justo, solidario y sostenible y con ello, una construcción de ciudadanos preocupados por la realidad local y global y desde posturas de justicia y equidad. Necesitamos, como señala Celorio y López (2007, p.124), «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 EpD 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 (...) se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles».

METODOLOGÍA / MÉTODO

En el estudio se han revisado los manuales escolares publicados para el desarrollo de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Se han revisado los manuales publicados como primera edición para atender a esta asignatura, de acuerdo con

el planteamiento legislativo de 2006. El estudio, por tanto, pretende ser poblacional. Se han excluido las segundas y siguientes ediciones por entender que habitualmente incluyen escasas modificaciones, y que su inclusión haría el estudio difícilmente abordable. Por ello, se ha optado por el intervalo de 2006-2009 (curso 2007/08, 2008/09, y 2009/2010), asumiendo con ello que hay manuales que quedan fuera del estudio. Del mismo modo, se excluyen los manuales publicados después de 2012 por el cambio legal introducido respecto a esta asignatura, en el marco de la misma LOE. Se han analizado un total de 16 libros de textos de diferentes editoriales (Anaya; Bruño; Casals; Diálogo; Edebé; Edelvives; Editex; Everest; Laberinto; Octaedro; Oxford; Santillana; Serbal; SM; Teide; y Vicens Vives) con el objetivo de indagar cómo se aborda el contenido de distribución económica y desigualdad.

En este sentido, la investigación planteada para este trabajo se construye desde el análisis subjetivo de los materiales docentes redactados por las diferentes editoriales para una asignatura considerada fundamental para la construcción de ciudadanía.

La investigación se plantea desde un posicionamiento científico y pedagógico mucho más amplio, que considera que la formación de los y las jóvenes debe incluir entre sus elementos clave, además de cuestiones instrumentales, otros vinculados con la competencia social y emocional, con las actitudes ante una o uno mismo y los otros y otras, para la formación de una visión de sociedad comprometida, responsable y anclada tanto en lo local como en lo global. Este planteamiento ideológico se fundamenta además en diferentes recomendaciones a nivel internacional y europeo y marca la forma de analizar los materiales escolares pues se indaga desde ese planteamiento global de ver el mundo.

Para ello, desde las estrategias planteadas por la EpD por Baselga, Ferrero y Boni (2000), Ortega (2007) y Celorio (2013) se adaptan para el análisis de manuales escolares desde tres aspectos: qué enseña; qué actitudes promueve; y procedimiento de enseñanza. Se organiza este análisis de los manuales escolares en torno a cinco estrategias (Ortega Gaité, 2016) que han permitido evaluar desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa el contenido de los libros de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Estas categorías de análisis son: informa sesgadamente (facilita información sesgada y desde posiciones etnocéntricas); sensibiliza (dar a conocer la realidad de la pobreza, falta de desarrollo y las diferencias realidades que hay en el mundo); educación-formación (formar, para potenciar un proceso de reflexión analítica y crítica para poder llegar a la integración y toma de conciencia); investigación (concientiza, es un proceso que encamina la integración gradual de forma personal, y evaluar estas realidades con criterios de justicia y solidaridad, buscando la transformación social.); e incidencia política y movilidad social (Esta metodología une diferentes aprendizajes que buscan generar el compromiso individual desde la participación y la movilización en busca de la transformación social en relación a los problemas del desarrollo e intervenir en la vida pública).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez analizados los 16 manuales en torno al contenido de distribución económica y desigualdad, se observa que este contenido se trabaja explícitamente en todos los manuales analizados excepto en uno de ellos, el de la editorial Teide, que se realiza de manera diferente. En cuanto a la frecuencia de veces en la que se trabaja la temática, hay algunas editoriales en las que sólo se trata esta temática en una única ocasión (Bruño, Diálogo, Edebé, Edelvives, Octaedro y SM), otras en las que se imparte durante dos veces (Anaya, Casals, Editex, Everest, Laberinto y Santillana) y otras en las que se repite esta temática con frecuencia de tres ocasiones (Serbal y Vicens Vives). Únicamente la editorial Oxford lo incluye en seis ocasiones.

El desarrollo de contenido es distinto según el manual escolar, si bien, todos tratan de forma global o parcial aspectos relacionados con la distribución económica y desigualdad. Podemos observar cuatro desarrollos complementarios como vemos en la figura 1, que no todos los manuales desarrollan, ya que tratan uno o más contenidos.

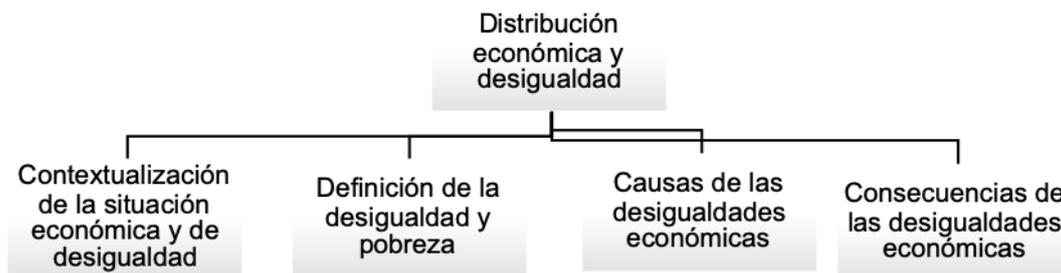


Figura 1. Temas que se identifican a partir del análisis de los manuales escolares: Distribución económica y desigualdad. Elaboración propia

Los contenidos relacionados con la *Contextualización de la situación económica y de desigualdad* se trabajan de manera diversa. Por un lado, Anaya (p.80) y Casals (p.61) centran su desarrollo de contenido desde un planteamiento acrítico que refuerza el etnocentrismo y el conocimiento unidireccional del desarrollo y de la situación actual. En el caso del manual de Anaya, vemos como se pone de ejemplo las sociedades como la nuestra como ejemplo de desarrollo:

Además, ese desarrollo económico suele ser más intenso en sociedades libres y abiertas como las nuestras. La libertad personal, que incluye el derecho de todo ciudadano a mejorar su situación por medio de la iniciativa económica, es un factor que favorece el progreso de las sociedades. El desarrollo económico ha sido, en general, una cosa buena. Ha permitido a muchas personas salir de unas condiciones de vida muy difíciles; ha ampliado sus oportunidades; las ha hecho más libres. (Anaya, p.80)

El manual de la editorial Edebé trata el contexto desde una pequeña introducción que concluye con la idea de «vivimos en un mundo desigual» y utiliza la historia de personas de 14 años para representar diferentes contextos de forma que alerta de las situaciones. Por otro lado, Oxford, Santillana y Serbal presentan el contenido facilitando una serie de cifras sobre la situación social del mundo proporcionando un conocimiento de la realidad a través de datos oficiales:

[...] según los informes de Naciones Unidas, el planeta tiene 6.000 millones de seres humanos, de los cuales 3.000 millones sobreviven con menos de dos dólares diarios. El número de personas que viven en la miseria absoluta (con menos de un dólar al día) se estima en 1.200 millones. Como contrapartida, las 475 personas más ricas del mundo poseen tanto dinero como la mitad del mundo. (Oxford, p.73)

[...] según el informe de Oxfam Internacional, en el África Subsahariana una de cada tres personas padece desnutrición, cifra que llega al 55 por ciento en el centro del continente. En el caso de un país como la República Democrática del Congo, con un conflicto que ya ha costado la vida a más de 3,5 millones de personas, la desnutrición afecta a 7 de cada 10 habitantes. En el norte de Uganda, donde la guerra dura ya 20 años, el 84 por ciento de la población depende de la ayuda humanitaria para sobrevivir. (Santillana, p.123)

Según los últimos informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, de un total de 6.350 millones de seres humanos 800 millones están mal nutridos, 1.000 millones no tienen una vivienda adecuada, 1.000 millones no tienen acceso a agua potable, 800 millones no tienen acceso a los servicios de salud pública [...]. (Serbal, p.50)

Por otra parte, respecto al contenido relacionado con la definición de la desigualdad y pobreza se trata en los manuales de Bruño y SM, ambas desde un parámetro de sensibilización. Bruño es la única editorial que propone una definición en relación a la pobreza

Al hablar de la pobreza de un país suele hacerse en función de su renta per cápita, que se calcula mediante estadísticas y números que, en muchos casos, hacen olvidar a millones de seres humanos que apenas pueden sobrevivir. La pobreza, además de falta de recursos económicos para cubrir las necesidades básicas, también es paro y falta de cultura, carencia de techo para protegerse, incapacidad para afrontar los problemas y decepción ante la vida, miedo al futuro y, junto a todo esto, falta de libertad al no tener opción de elegir. (p.92)

Resultan especialmente paradigmáticas algunas editoriales como SM que se centra en definir a qué llamamos marginados desde tres aspectos: social, económico y jurídico (p.146).

El contenido relacionado con las *Causas de las desigualdades económicas* se visualiza con claridad en Casals, Oxford y Vicens Vives desde una estrategia cercana a la categoría Sensibiliza, en Casals se informa sesgadamente y el manual de Serbal desde educación-formación.

Oxford y Vicens Vives trabajan desde la estrategia que hemos denominado sensibiliza. Oxford a través de cuatro documentos (como nombra el propio libro) trata el tema de las causas de la desigualdad apuntando hacia la colonización, la deuda externa, el problema de la corrupción y el comercio desigual (p.75). De esta forma, presenta una gran variedad de causas pero sólo alerta y no entra a profundizar en las consecuencias.

Vicens Vives también se centra en la deuda externa señalando qué significa, la situación y la lucha por su abolición total. Es un ejemplo palmario de toma de conciencia que facilita en el alumnado romper el círculo vicioso de ignorancia-indiferencia-ignorancia.

Si tenemos en cuenta que el servicio de la deuda, es decir, lo que pagan en concepto de amortización y de intereses para devolver la deuda, es mucho más de lo que reciben en concepto de ayuda al desarrollo, la conclusión es que esos países lo tienen muy difícil para salir de la pobreza. Cada vez son más las voces que reclaman la cancelación total de la deuda externa para los países más empobrecidos a cambio de que el dinero ahorrado se invirtiera en educación, salud y carreteras que les faciliten el desarrollo. (p.104)

Por un lado, desde la estrategia de informa sesgadamente, el manual de Casals se centra en una causa de la pobreza desde un conocimiento único, presentando la causa del paro como el mayor de los problemas «[...]La principal causa de la pobreza y de la exclusión social es el paro, ya que el trabajo es la principal fuente de recursos para satisfacer las necesidades básicas» Casals (p.61).

Por otro lado, en el manual Serbal se centra en la explotación, dependencia y subdesarrollo que ha causado los países desarrollados (p.72) facilitando un contenido orientado a la toma de conciencia y una visión crítica por parte del alumnado (estrategia educación-formación).

Los países desarrollados, en buena medida, lo son porque históricamente colocaron a los países pobres a su servicio y los han mantenido así. Las naciones ricas son ávidas consumidoras de materias primas y energía: gas, diamantes, cobre, maderas tropicales, oro, petróleo... y, como son deficitarios, compran a precios bajos. Las naciones pobres, condenadas por la monoproducción a venderse, deben adquirir los productos industriales que precisan de los países ricos a precios elevados. Vender un único recurso barato y comprar todo lo demás caro lleva el endeudamiento creciente y a una dependencia cada vez mayor del mundo rico. (p.72)

Por último, el tema de *Consecuencias de las desigualdades económicas* es el aspecto que más se trabaja en los manuales analizados. Desde la estrategia de Sensibiliza se presenta en: Bruño, Edelvives, Editex, Everest, Laberinto, Santillana y Vicens Vives. Y desde la

perspectiva de informa sesgadamente en otro apartado del manual Everest y en educación-formación en Serbal.

Desde sensibiliza, vemos como todos los libros que tratan el tema se basan en cuatro consecuencias. Por un lado, centrado en la feminización de la pobreza como hace Bruño y Everest:

Así, hoy se habla de feminización de la pobreza porque han sido y son muchas las mujeres que tienen que soportar sus consecuencias en mayor grado que los varones. (Bruño, p.92)

La mayor parte de estas personas (en torno al 70%) son mujeres. En todo el mundo las mujeres ganan aproximadamente la mitad de lo que ganan los hombres. Las mujeres tienen más difícil salir de la situación de pobreza, porque debido a su condición tienen más difícil el acceso a los recursos necesarios (educación, salud, préstamos, tierras, etc.) y además su trabajo se valora mucho menos. (Everest, p.96).

También se visualiza el tema desde la consecuencia para los más pequeños, es decir, los niños. Edelvives, Editex y Santillana presenta contenido relacionado con la pobreza en el rostro infantil:

Como esos niños de la calle de los que nos habla Elie Wiesel, en el mundo viven millones de seres humanos que, por uno u otros motivos, tienen mutilada su esperanza. (Edelvives, p.64)

Las niñas y niños, por su falta de madurez física y mental, necesitan una protección especial no sólo por parte de sus padres, sino también por la sociedad y por los Estados. Es obligación de todos que la infancia de los individuos sea una etapa feliz en la que pueda gozar de los derechos y libertades que corresponden a todos los individuos. (Editex, p.16)

La infancia sufre las consecuencias de la pobreza de forma evidente, y con más intensidad que los adultos: la falta de acceso al agua potable, la carencia de educación y el analfabetismo, la explotación económica y sexual tienen un rostro más duro cuando afecta a los niños. (Santillana, p.125)

Vicens Vives también tratan el tema de la pobreza como consecuencia de las guerras y sus efectos:

Hablaremos de las guerras más adelante, pero no podemos dejar de señalar la estrecha vinculación de la guerra con el hambre y la pobreza. Las regiones más castigadas por el hambre suelen coincidir con las que sufren conflictos armados de larga duración. Pérdida de vidas humanas, destrucción de campos de cultivo, desaparición de vías de comunicación, escuelas y hospitales, poblaciones enteras desplazadas... son algunos de los efectos devastadores de las guerras. (Vicens Vives, p.105)

Y por último, desde una perspectiva digital una de las nuevas desigualdades imperantes en la sociedad es el desigual acceso a la tecnología como señala Laberinto y Vicens Vives:

En la época de la información y de la Sociedad del Conocimiento, ha aparecido la brecha digital: un conjunto importante de países y sectores dentro de la sociedad no pueden acceder a los beneficios que proporcionan las TIC. (Laberinto, p.169)

Al fin y al cabo, construir autopistas y vías férreas representa un coste colosal, pero las redes de Internet no necesitan de estos inmensos gastos. Parecía, pues, una buena oportunidad para que los países en vías de desarrollo mejorasen su situación. Lejos de esto, la diferencia entre los unos y los otros se ha acentuado en los últimos años. (Vicens Vives, p.132)

Desde informa sesgadamente el manual Everest trata el contenido de manera insuficiente, presenta el tema respecto a la renta per cápita y a los niños sin escolarizar pero su desarrollo es insuficiente y sin hilo conductor.

Y por último, desde la perspectiva de educación-formación en el manual de Serbal proporcionando diferentes consecuencias de la situación de pobreza como son las empresas multinacionales y la realidad bélica que genera más pobreza.

[...] son países donde las grandes multinacionales han centrado su producción, pero que no reciben apenas beneficios de esta industrialización. Las mismas multinacionales que sitúan allí sus fábricas trasladan después sus beneficios a paraísos fiscales y sus inversiones en I+D (Investigación y Desarrollo) van, las más de las veces, al país madre en Europa o en América del Norte. [...]. (p.95)

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La práctica totalidad de los manuales escolares estudiados recogen contenidos relativos a la desigualdad en términos económicos. Todos ellos incluyen descripciones, explicaciones y alusiones al tema así como actividades prácticas para realizar aprendizajes aplicados. Si bien, se ofrece, generalmente, una visión descriptiva que facilita un primer acercamiento al tema pero no pretende ni el cuestionamiento del sistema vigente ni el posicionamiento ante determinadas injusticias sociales.

La mayoría de los manuales analizados introducen temáticas de EpD, pero se ubican en un nivel de sensibilización e incluso de divulgación sin entrar a valorar críticamente el capitalismo. En algunas ocasiones, incitan incluso a una construcción de la realidad parcial que impide iniciar procesos educativos más profundos.

En cuanto a cantidad, la mayor frecuencia de este contenido se encuentra en el manual de Oxford (6) presentado de una manera sencilla y tratado desde una categoría de EpD de sensibilización, es decir, no profundiza en la materia ni pretende buscar una casualidad y mucho menos un posicionamiento sobre el tema. Tampoco incita a la participación ni a la transformación social, mucho menos a la emancipación, sino que más bien desarrolla la materia de manera aséptica e inamovible con la única pretensión de aceptación del status quo. Además, en alguna ocasión, algún contenido ofrece una visión sesgada de la realidad económica en la que vivimos.

Se constata una frecuencia de una a tres ocasiones en las que se trabaja esta temáticas en los manuales escolares de Laberinto (2), Octaedro (1) y Serbal (3). En estos casos, se ubican en una categoría que tratan el contenido desde la estrategia de educación-formación en un total de cuatro momentos, uno en Laberinto y Octaedro y en dos en Serbal. Es evidente que este planteamiento facilita una construcción de ciudadano más comprometido con los problemas y conocedor de la realidad, además de que permiten a los alumnos y alumnas ampliar información sobre la realidad y valorar la causalidad y la interrelación entre diversos aspectos de la realidad. Se echa en falta, únicamente, una invitación a la transformación social desde la participación y la emancipación, visión que quizá pueda darse desde un planteamiento metodológico de la asignatura que supere las limitaciones que se imponen desde los manuales escolares.

En el lado opuesto, se ubican el contenido tratado desde la estrategia que se ha denominado informa sesgadamente, un total de seis momentos plantado por los manuales escolares de Anaya (1), Casals (2), Diálogo (1), Everest (1) y Vicens Vives(1). En estos casos, se ha proporcionado una mirada sesgada de la realidad, es decir, se informa parcialmente de las causas de las desigualdad o no se narra de manera científica las consecuencias de determinados planteamientos del capitalismo. Además, en algunos casos se ofrece una visión errónea de las soluciones para terminar con las desigualdades sociales y económicas, ignorando la complejidad de las mismas. Esto aboca al alumnado a una formación incompleta que no le permite seguir formándose en esta materia de manera autónoma. En algunos casos, lo más extremos, se deduce un claro posicionamiento etnocéntrico por el enfoque reduccionista. De alguna manera, se plantea el desarrollo económico como algo inherente únicamente a algunos países y culturas sin analizar las interdependencias que se establecen entre los distintos lugares de un planeta globalizado.

Por último, en un total de veinte ocasiones se ha tratado el contenido desde una estrategia de EpD de sensibilización por los manuales de: Anaya (1), Bruño (1), Edebé (1), Edelvives (1), Editex (2), Everest (1), Laberinto (1), Oxford (6), Santillana (2), Serbal (1), SM (1) y Vicens Vives (2). Esta perspectiva facilita, sin duda, una visión inicial de la realidad de la situación económica y de desigualdad a nivel mundial pero carece de una perspectiva que incite a la participación o que abogue por la transformación social.

Es relevante, la diversidad de enfoques existentes a la hora de explicar el contenido de la construcción de ciudadano o ciudadana, que van desde una concepción que vincula la pobreza al desarrollo global a invitar a posicionarse para comprender que la situación de los países en desarrollo es propia de esos países y ellos son los causantes y culpables de esa realidad. Dos posiciones totalmente opuestas pero recogidas en los manuales escolares.

En definitiva, se precisan manuales escolares y planteamientos curriculares más ajustados a la realidad del contenido que pretenden impartir. Se trata, en definitiva, de relatar al alumnado la interrelación y la complejidad que entrañan estas temáticas desde un planteamiento que invite a la participación, la emancipación y la transformación social. Si, finalmente, esta temática se convierte en una materia sin perspectiva crítica que incite a la transformación, se estará perdiendo una buena oportunidad para formar un tejido ciudadano crítico y participativo.

Por otra parte, se necesitan investigaciones que analicen otros planteamientos metodológicos más acordes con estos contenidos que se pretenden enseñar así como otros materiales didácticos que persigan una mayor investigación del alumnado en estos temas. De igual forma, se precisa analizar cómo complementar estos temas desde otras materias curriculares con una mirada interdisciplinar como corresponde a estos conceptos tan globales y cruciales, al mismo tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C., García-Duran, P. Gutiérrez, C., Menor, T. y Rus, C. (2008). *Ciudadanía y Derechos Humanos*. España: Ed. Diálogo.
- Aguilar, T., Caballero, A., Dausà, N., Mestre, J.V. y Vilasexa, S. (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Barcelona: Ed. Edebé.
- Alfaro, C. y Medina, D. (Coord.) (2007). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Barcelona: Ed. Serbal.
- Alves, M. y Martínez Bonafé, J. (2009). El currículo: Presencias y Ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 84-88.
- ANELE (2014). *La edición de libros de texto en España*. Recuperado de <http://www.anele.org/pdf/Edicion%20Libros%20de%20Texto%202014.pdf>
- Aranm, J. M.; Güell, M. y Muñoz, J. (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2000). *Declaración del milenio*, de 13 de septiembre de 2000. Resolución A/55/L2.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, de 21 de octubre de 2015. Resolución A/70/L.1.
- Baig, A., Baig, M. y Codina, S. (2008). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Barcelona: Ed. Teide.
- Baselga, P., Ferrero, G. y Boni, A. (Coord.) (2000). *La educación para el desarrollo y las administraciones públicas españolas*. (Informe ejecutivo encargado por la oficina de planificación y evaluación. SECIPI – MAE). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/13.ED_Administraciones.pdf
- Bueno, J.M. y Martí, X. (2007). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. España: Ed. Vicens Vives.

Celorio, G. (2013). Sensibilización y Educación para el Desarrollo. En F. Agost, R. Mar (Coords.), *Cooperación descentralizada pública. Introducción, enfoques y ámbitos de actuación* (pp. 225-261). Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.

Consejo Europa Barcelona (2002). Conclusiones de la presidencia. Barcelona: 15 y 16 de marzo de 2002. Recuperado de <https://e00-elmundo.uecdn.es/documentos/2002/03/16/documento.pdf>

Consejo Europeo (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Estrasburgo: Departamento de Educación del Consejo de Europa.

Consejo Europeo Lisboa (2000). *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Fabregat, L. Huguet, X. y Larrégola, J. (2008). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Barcelona: Ed. Casals.

Gimeno, J. (1991). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

González, F. (2007). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. España: Ed. Edelvives.

González, M. (2007). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Madrid: Ed. Editex.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Publicada en Boletín Oficial del Estado* No. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Publicada en Boletín Oficial del Estado* No. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Marina, J. A. (2007). *Educación para la Ciudadanía*. España: Ed. SM.

Navarro, P., Díaz, C. y Fabregat, L. (2007). *Educación para la Ciudadanía*. Pinto: Ed. Anaya.

OCDE (2005). La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo. Recuperado de www.oecd.org/edu/statistics/

Ordóñez, J. J., Díez, C., Paredes, J., De la Peña, E. M. y Muñoz, F. (2008). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. España: Ed. Laberinto.

Ortega Gaité, S. (2016). *Análisis de manuales escolares de educación para la ciudadanía y derechos humano de Educación Secundaria Obligatoria en clave de Educación para el Desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Castilla y León, España.

Ortega, M^a. L. (2007). *Estrategia de Educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Oxford (2007). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Ariz-Basauri (Vizcaya): Ed. Oxford.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Publicado en Boletín Oficial del Estado* No. 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Publicado en Boletín Oficial del Estado* No. 5, de 5 de enero de 2007.

Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Publicada en Diario Oficial de la Unión Europea* L394/10, de 30 de diciembre de 2006.

Redal, E.J. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Proyecto La Casa del Saber*. Torrelaguna: Ed. Santillana.

Rodríguez, J. (2001). *Los materiales curriculares impresos y la reforma educativa en Galicia*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, España.

Salas, A., Bellido, L. J., García, S. y García, J. L. (2007). *Educación para la Ciudadanía*. León: Ed. Everest.

Santaolalla, E. (2014). *Análisis de los elementos didácticos en los libros de texto de matemáticas. Aplicación a la etapa de Educación Primaria y valoración desde la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes*. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España

Torres, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.

Travé, G., Pozuelos, F. J. y Cañal, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, 432, 51-53.

Villegas, S., Barranco, L. y Fernández, J. (2007). *Educación para la Ciudadanía*. España: Ed. Bruño.

CRITICAL THINKING LAB. MAYÉUTICA PARA MILLENIALS

Dulcinea Tomás Cámara
UCAM

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico, Pedagogía, Mayéutica, Filosofía.

RESUMEN

El proyecto de innovación pedagógico «Critical Thinking Lab» (Mayéutica para Millenials) se basa en el establecimiento de un modelo de laboratorio transversal de pensamiento crítico para alumnos universitarios de Grado. Ello supone el diseño y ejecución de una serie de talleres exploratorios cuyo eje vertebrador sea la potenciación del método inductivo y argumental (mayéutica) así como de hábitos de introspección, reflexión, análisis e interpretación de discursos y prácticas tanto académicas como cotidianas. Asimismo, se pretende promover la adquisición de un conocimiento dialogante, imaginativo y revisable, y estimular en el alumnado la detección de la necesidad fundamental de un espacio de estas características, a la vez que normalizar la presencia de un foro experimental e independiente donde practicar y afianzar habilidades de pensamiento crítico básicas y significativas para un desarrollo intelectual sólido, continuo y consciente.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Históricamente y desde sus inicios, la universidad alumbra uno de sus principales presupuestos a partir del desarrollo del pensamiento crítico y del debate intelectual activo, inclinación, por otra parte, ya propuesta por Sócrates, cuyo espíritu se recupera en fechas tan tempranas como el siglo XIII. La formación humanística como preocupación y como objetivo intelectual (y social), se cifra, desde los albores de la educación universitaria, en un imperativo ético y filosófico, considerado como ineludible y adscrito, necesariamente, al espacio de producción de conocimiento por antonomasia. En la actualidad, cara a una creciente tecnificación, estandarización y burocratización de la educación universitaria, somos testigos de un progresivo decrecimiento de espacios y metodologías dedicadas a esta forma particular de comprender la práctica pedagógica, y a una disolución palpable del paradigma de la instrucción avanzada como una que obligatoriamente, ha de formar en habilidades y destrezas (y no sólo en información o contenido). Paralelamente, también parece claro que la capacidad crítica de los alumnos universitarios se encuentra seriamente erosionada, fenómeno asociado a una general devaluación social y política de las Humanidades y de las Ciencias Sociales. Como apuntaba la filósofa española Victoria Camps:

Cuando hoy lamentamos el abandono de las humanidades, insistimos en que la causa del poco aprecio que suscitan radica en la percepción de su «inutilidad». [...] ¿Para qué?, se preguntan. ¿Qué se puede hacer después de haber leído a Aristóteles, a Kant, a Cervantes o a Proust? En definitiva, ¿qué rendimiento material, económico aporta este saber? El éxito, la remuneración, el coste-beneficio son los parámetros por los que hoy se valora cualquier cosa, también la cultura humanística o científica (2018: 140).

Las consecuencias de dicho desgaste es algo que no sólo podemos observar en la comunidad universitaria de primera instancia (Grado) sino en el tejido social inmediato, palpable sobre todo en el reciente surgimiento de archipiélagos políticos espontáneos cuyo stock simbólico y discursivo –programático o inconsciente– está cimentado tanto en una óptica excluyente e indeterminada, como en una serie de consignas de naturaleza opositiva

y binaria, en la que problemáticas interdependientes, globales y complejas quedan reducidas a puro esquema, a una dicotomía en grado cero que apela intencionadamente a un ciudadano (en sentido aristotélico) sin atributos críticos, cuya propuesta más evidente es la de no distinguir entre información y saber, entre propaganda y política. De ahí que la filósofa Martha Nussbaum, recogiera esta preocupación en relación a este fenómeno apremiante:

Creo que el ingrediente más importante para la salud de la democracia es la educación de la ciudadanía, una educación con un fuerte contenido humanístico. Tenemos que ser capaces de inculcar a los jóvenes el pensamiento crítico de Sócrates, y enseñarles cómo articular un discurso racional, cómo debatir y defender sus ideas. Para ello, claro, es esencial que tengan un profundo conocimiento de nuestra historia, que entiendan los entresijos de la economía mundial. Tenemos que cultivar la imaginación de los jóvenes para que sean capaces de ver el mundo desde el punto de vista de alguien distinto a ellos mismos (2012: s.p.).

La mayéutica –bien como estandarte de restitución del espíritu crítico, bien como método pedagógico clásico– se propone aquí como un dispositivo heurístico óptimo a la hora de abordar el carácter acuciante de dicho déficit, y funciona como un eje vertebrador cara a la introducción de un cambio metodológico orientado a aumentar la eficiencia en el ejercicio docente así como del diseño de nuevas actividades de carácter práctico como son la adquisición y ejercicio del pensamiento crítico: «En una democracia adepta a la retórica acalorada, y escéptica frente a la argumentación, [Sócrates] perdió la vida por su compromiso con el ideal de la mayéutica» (Ibíd., 75). Paralelamente, sin el desarrollo de dichas herramientas, los alumnos se ven incapacitados para reflexionar y argumentar por sí mismos siendo más fácil que se sometan a la tradición y a la autoridad.

Sin embargo, definir «pensamiento crítico», es una tarea escurridiza: en la actualidad, contamos con definiciones ya clásicas en el campo de dicha tradición como la de «pensamiento reflexivo» de Dewey (proceso activo basado en el razonamiento y las implicaciones de la creencia), o la de Edward Glaser en su ya clásico trabajo de 1941:⁶

(1) an attitude of being disposed to consider in a thoughtful way the problems and subjects that come within the range of one's experience; (2) knowledge of the methods of logical enquiry and reasoning; and (3) some skill in applying these methods. Critical thinking calls for a persistent effort to examine any belief or supposed form of knowledge in the light of the evidence that supports it and the further conclusions to which it tends (1941: 5).

Aunque la elaboración conceptual de Glaser se nutre de Dewey, interesa hacer hincapié en una predisposición actitudinal que debe ejercitarse para erigirse como hábito consciente, y no depender de cuestiones de índole personal o de estilo. También nos apoyaremos en la definición de Robert Ennis (1989) que ha ganado tracción: «Critical thinking is reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» (cf. Norris y Ennis, 1989). Especial atención merece la imbricación de la praxis en el discurso, a saber, que el pensamiento crítico tiene consecuencias en la realidad, en el sentido de que determinadas decisiones intelectuales tienen una correspondencia en las acciones concretas que surgen de esta actividad cognitiva sobre/*contra* la realidad. Por último, retomamos la definición de Fisher y Scriven: «Critical thinking is skilled and active interpretation and evaluation of observations and communications, information and argumentation» (1997: 21). Todas las definiciones ofrecen aspectos destacables, y de ellas nos serviremos a la hora de elaborar una propuesta teórico-pedagógica novedosa que también pueda enraizarse en el corpus de reflexiones que planteen los alumnos, a partir de nuestro registro de las «lecturas generacionales» y reactivas que podamos recoger, y que deliberadamente serán introducidas en el laboratorio. Este proceso epifenoménico, demuestra que, en estos contextos, la praxis del pensamiento crítico habilita consideraciones también próximas a la

⁶ Nos referimos naturalmente, al *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* de 1941.

FICHA TÉCNICA	
Denominación	<i>Título</i>
Estructura	<i>P. ej. Unidades de trabajo</i>
Duración	
Descripción	
Enfoque metodológico	<i>P. ej. Modalidades de interacción</i>
Enfoque conceptual	
Materiales	

sociología educativa y a las micropolíticas generacionales. La propia emergencia de efectos culturales y sociales confronta a los alumnos con una experiencia analíticamente precursora

que precisa de nuevas herramientas conceptuales, analíticas e interpretativas para empezar a modelar tanto un lenguaje adecuado como un ensayo de «voz» (sensu Tacchi, 2008), y que encuentra en las Ciencias Sociales una baza preferente. Nuestro punto de partida es sencillo como consigna, a la vez que complicado desde el diseño, la ejecución, pero sobre todo como apuesta por incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica actual, entrenando a los alumnos para indagar, evaluar las pruebas, escribir sus trabajos con argumentos bien estructurados, y analizar los argumentos que se exponen en otros textos. Inculcar esta disposición y desplegar estas destrezas no es algo que surja naturalmente, sino que, para ello, precisamos de un espacio destinado a formar alumnos inquisitivos y activos. Actualmente carecemos de un emplazamiento de estas características, y la universidad se convierte en un lugar donde se aprende a escuchar y a absorber, pero en ningún caso se prioriza el análisis, la indagación y la resolución de problemas. Esta situación debilita no sólo la madurez a la hora de adquirir y desarrollar dichas facultades críticas, sino que retrasa una madurez emocional que debe acompañar ese crecimiento intelectual que no cede frente a una espontaneidad puramente reactiva, sino que asume la fragilidad y la contingencia de la condición humana. Finalmente, también los pioneros estudios sobre pedagogía socrática de Rabindranath Tagore apuntaban que experimentar con las distintas posturas intelectuales alumbraba un vínculo estrecho entre el método socrático y la imaginación empática.

A nivel práctico, el diseño tentativo de cada taller, podrá seguir el modelo propuesto a continuación, con las modificaciones que se consideren pertinentes. Cada bloque tendrá su correspondiente ficha técnica.

Parece importante mencionar que algunas universidades europeas y australianas (Leeds, Sussex, Essex Online, The Open University, Sydney)⁷ recogen esta necesidad en algunas guías online o pestañas en sus respectivas páginas web, pero en ningún caso hemos podido rastrear una iniciativa como la que proponemos para este proyecto. Adicionalmente, creemos que la relevancia de la adquisición de estas destrezas radica en un *proceso* de acompañamiento y desarrollo *presencial*, por lo que Critical Thinking Lab se erige como una empresa única y novedosa en su campo.

A continuación, ofrecemos un programa preliminar de bloques, sujeto naturalmente a modificaciones parciales, pero que en cierta forma captura los elementos esenciales de un modelo de innovación docente de pensamiento crítico para estudiantes universitarios.

⁷ Véase por ejemplo: Leeds (https://library.leeds.ac.uk/info/1401/academic_skills/105/critical_thinking), The Open University (<http://www.openuniversity.edu/brochures/critical-thinking-guide>), Sussex (<http://www.sussex.ac.uk/skillshub/?id=277>), Essex (<https://online.essex.ac.uk/blog/the-importance-of-critical-thinking/>), o Sydney (<https://sydney.edu.au/students/critical-thinking.html>).

CRITICAL THINKING LAB
Programa preliminar

BLOQUE 1: Introducción
¿Qué es el pensamiento crítico? (lineamiento conceptual + modelos)
El papel de las Humanidades y las Cs. Sociales en el mundo contemporáneo
Introducción a la Mayéutica (Método Socrático)
Aprender a dudar: instrumentos reflexivos e introspectivos
Seminario práctico: Autoexamen
BLOQUE 2: Thinking Maps
Descripción, análisis y evaluación: inferencias, validez deductiva, asunciones y argumentos
Hermenéutica: Producción de sentido
¿Qué es la producción argumental? El papel de la evidencia
Toma de decisiones (Opciones, consecuencias, valores y riesgos)
Seminario práctico: Lectura efectiva
Seminario práctico: Escritura activa
BLOQUE 3: Prueba de conocimiento
¿Qué es y qué mide un examen?
La prueba de opción múltiple: Tipos de enunciados/respuestas
Preguntas de desarrollo: Requisar las partes, planificar la estructura, sintetizar conceptos
Seminario práctico: Estrategias de prueba
BLOQUE 4: Pensamiento crítico para Internet
Tecnología y sociedad: debates filosóficos contemporáneos
Pensamiento crítico sobre Internet
E-Resources
Seminario práctico: Credibilidad (contexto y circunstancias, criterios de aceptabilidad y fuentes)

El proyecto también contempla dos apéndices complementarios y optativos, a cargo de posibles especialistas externos que podrán enriquecer a la vez que profundizar (y actualizar) la propia práctica del pensamiento crítico, y que consideramos son indispensables a la hora de ofrecer una visión poliédrica y multivalente de este modelo:

<p>SESIÓN 1 (Apéndice)</p> <p>Introducción a la Lógica Formal</p>	<p>Aproximación introductoria al estudio filosófico-matemático de las formas válidas de demostración e inferencia válida, así como de las falacias, paradojas y nociones de verdad (métodos y principios utilizados para distinguir el razonamiento correcto-incorrecto).</p>
<p>SESIÓN 2 (Apéndice)</p> <p>Introducción a la Hermenéutica Pluritópica («Epistemología Decolonial»)</p>	<p>Aproximación introductoria (teórica) a las llamadas «epistemologías del sur» como modelo metacrítico de nuestra propuesta. El objetivo de esta sesión es promover un debate epistemológico en el propio seno de la filosofía para ofrecer incluso la</p>

	posibilidad de ahondar en el cuestionamiento que sufre el propio modelo que cuestiona (cf. Barrera y Mignolo, 2001; Dussel, 2001; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; de Sousa Santos, 2014).
--	--

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Los objetivos del proyecto que proponemos, quedan sintetizados de la siguiente forma:

- a) Diseñar los objetivos, el contenido y la metodología de un laboratorio universitario de pensamiento crítico para estudiantes de Grado, basado en la mayéutica tomada aquí como figura sinecdótica y como baza filosófica privilegiada de indagación, reflexión y producción (y evaluación) de conocimiento.
- b) Instalar y poner en funcionamiento los ejes temáticos correspondientes a los diferentes talleres formativos del laboratorio, así como los seminarios de discusión, para el establecimiento y la promoción de un enfoque crítico-reflexivo en el alumnado de Grado.
- c) Desarrollar una plataforma web dedicada al proyecto donde se describa éste y sus objetivos, donde conste su equipo, y que funcione como un repositorio del laboratorio (dosieres y material impartido en los talleres en su versión descargable).
- d) Promover y afianzar relaciones académicas y científicas entre universidades y especialistas, para construir una red preliminar de indagación y ejecución de innovación docente orientada a fomentar y potenciar el pensamiento crítico en la Universidad.

Huelga decir que el carácter de este proyecto deberá ser *replicable*, en el sentido de que una vez puesto en marcha en diferentes campus se pudiera elaborar una red de colaboración entre diferentes universidades del Estado español para potenciar los laboratorios de forma sinérgica y simultánea.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Debido al contexto de hiperestimulación en el que se imbrica una propuesta de carácter filosófico, en este apartado, nos interesa desarrollar el papel crítico-metodológico de la tecnología, especialmente para un proyecto de estas características singulares. Al igual que en numerosos ámbitos de nuestra vida diaria, la tecnología juega un papel fundamental en el ámbito educativo. Sin embargo, varios especialistas (cf. Turkle, 2011, 2017; Morozov, 2011; Gardner y Davis, 2013; Sinay, 2017; Carr, 2019) apuntan que la interacción digital (conexión) comienza a mostrar signos de volatilizar procesos de interacción significativa (comunicación). Debido a la naturaleza eminentemente filosófica de este proyecto –cuyo eje se cifra en el poder de la conversación como herramienta pedagógica y mayéutica– en este proyecto la tecnología será concebida, empleada y aplicada de una manera radicalmente alternativa. Siguiendo el trabajo de Turkle sobre sociología de la tecnología en contextos de enseñanza universitaria, consideramos que debemos construir marcos en los que se cultive el contacto, la reflexión, la confianza y el pensamiento, todos ellos indisociables a la hora de gestionar un espacio de expresión libre de interferencias digitales. El discurso y la acción social requieren de un tiempo y de un espacio que ciertas intrusiones impiden. Si ciertos usos y abusos de la tecnología están implicados en campañas de desgaste hacia formas de producción y procesamiento del conocimiento, la conversación –tecnología humanizante y humanizadora por excelencia– se propone aquí como punto de apoyo para una contestación, también, de tipo filosófica (cf. Han, 2015; 2017, 2018).

Una de las bazas fundamentales de la mayéutica como método de (auto)descubrimiento y de adquisición de habilidades argumentales, radica no sólo en la obtención de respuestas a

partir de la pregunta como herramienta privilegiada de progresivo acercamiento al quehacer filosófico y crítico, sino también como ejercicio consciente de construcción de interrogantes de peso, y en permanente revisión. De ahí que este proyecto proponga reintroducir una parte del método socrático como un procedimiento a través del cual se estabilizan (y se revalorizan) las relaciones de aprendizaje –la docencia ha de ser, necesariamente, una dinámica vincular, se potencia el pensamiento crítico y el auto-conocimiento, y se identifica y elabora una conciencia específica de la complejidad, no sólo de las respuestas, sino también, de los procesos de construcción de interrogantes válidos y estimulantes. En este sentido, se pretende transmitir la idea de que a través del uso de ciertas tecnologías del contrapoder (sensu Foucault) se asiste a un proceso de enseñanza-aprendizaje que está vivo, que está abierto, y que carece de límites a la hora de establecer un papel revulsivo en la práctica pedagógica contemporánea.

De ahí se desprende que nuestro proyecto de pensamiento crítico, concibe el papel de las tecnologías de la siguiente manera:

- a) La tecnología se utilizará exclusivamente como un elemento facilitador para la realización de ciertas tareas (continuación secundaria de debates o discusiones en foros o redes sociales que ya habrán tenido un soporte presencial), y que darán la oportunidad de reflexionar en formato escrito para poder construir una «bitácora a destiempo» cara al contexto de disincronía actual (atomización y dispersión temporal). Este espacio de restitución conlleva una dotación de sentido alternativa y explícita, y una revitalización del tiempo reflexivo (Han, 2009).
- b) En un nivel más pragmático, los estudiantes dispondrán de un taller en el que se pondrá a prueba su nivel de alfabetización digital: uso de fuentes, filtros y técnicas para saber valorar y sopesar el material disponible online, en el sentido de *critical appraisal* que ofrece el módulo de Introducción a la Sociedad Digital (Universidad de York).
- c) El proyecto también introduce una lectura alternativa de la tecnología, como hecho social total, para que los estudiantes adquieran un sentido interseccional, polivalente, crítico y relativo del término. Para ello dispondrán de dossiers elaborados con fines específicos de sendos estudios de Carr (2010), Morozov (2011) y Turkle (2011, 2015) entre otros especialistas.

En el nivel más formal, se insistirá en las formas de búsqueda, selección y utilización de recursos. Material como ordenadores, smartphones o tabletas serán herramientas básicas en la consecución de esta tarea.

Los procedimientos e instrumentos que utilizaremos para diseñar y ejecutar los talleres serán variados y dependerán de los objetivos de cada fase. En primer lugar, y siempre partiendo de la producción teórica existente y de iniciativas prácticas similares (p. ej. Observatorios de pensamiento crítico de otras universidades, unidades o cursos MOOC sobre adquisición de dichas herramientas), formularemos las vías que servirán para abordar el problema a nivel empírico. Se podrán desarrollar entrevistas, encuestas o incluso sesiones de observación-participante en el aula, para recolectar –y analizar– más datos que los que apuntan y recogen los estudios actuales, que nos asistan en la detección de carencias y necesidades específicas en relación al problema de investigación, y, por ende, a esta propuesta de laboratorio de pensamiento filosófico. El plan de trabajo se estructura en cuatro fases que se exponen a continuación con las actividades que incluyen.

FASE 1. INTRODUCCIÓN DEL EQUIPO AL PROYECTO Y DISTRIBUCIÓN DE TAREAS

- a. Búsqueda, adquisición y revisión de material bibliográfico + estudio y seguimiento de iniciativas similares en otras universidades/institutos de investigación.
- b. Reunión inicial con el equipo de investigación, presentación de cronograma y distribución de tareas.

- c. Reunión inicial con Ordenación Académica para coordinación de espacios y fechas, selección de Grado para implementación piloto, y estrategias de presentación y promoción interna del proyecto en el alumnado.

FASE 2. DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL CRITICAL THINKING LAB

- a. Propuesta didáctica de la justificación (*rationale*) global del proyecto.
- b. Organización del material, y diseño y elaboración de los talleres temático-formativos (contenido).
- c. Diseño de los seminarios prácticos de discusión (metodología de las dinimizaciones).
- d. Elaboración de dosieres para los alumnos (contenido).

FASE 3. EJECUCIÓN DEL PROYECTO Y PÁGINA WEB

- a. Presentación del proyecto a los alumnos (previa selección del grupo piloto).
- b. Ejecución de los talleres en el marco del laboratorio de pensamiento crítico (realización de las actividades propuestas).
- c. Diseño de la web del proyecto + organización por secciones y carga de materiales específicos.
- d. Verificación de la viabilidad e impacto de la metodología y de los materiales en condiciones reales de aula.

FASE 4. ANÁLISIS, DISCUSIÓN Y DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS Reunión final del equipo: intercambio de impresiones, relación de subsanación de fallos detectados, plan de mejora y potenciación de logros y éxitos. Grupo de discusión sobre la experiencia y registro de los resultados.

- a. Difusión de los resultados.
- b. Redacción conjunta de memoria científico-técnica y solicitud formal para el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (2020-2021) en el marco de las convocatorias del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La implantación de este proyecto supone una mejora significativa –y revulsiva– del currículum formativo en la Universidad, pero también conlleva la oportunidad de posicionar a la progresivamente neoliberalizada institución universitaria como un foco impulsor de un espacio y una apuesta intelectual innovadora y sin precedentes en el escenario de la educación universitaria del Estado español. Como impulsor de la propuesta, prevemos que, tanto la novedad y el talante de ésta, así como el impacto y las posibilidades de progresión del proyecto, se convierten en el impulsor más atractivo y emocionante de este laboratorio transversal de pensamiento crítico, sobre todo cara al decrecimiento y devaluación de las Humanidades y Ciencias Sociales –la «crisis silenciosa» sobre la que nos alerta Martha Nussbaum– a la hora de ofrecer lógicas y discursos profundos e independientes frente a los que reducen el canon de producción de conocimiento y/o reflexiones significativas a modelos mercantilistas y puramente instrumentales. Sin embargo, la implantación y desarrollo de un proyecto de innovación puede presentar una serie de obstáculos que dificulten la puesta en marcha de dicho proyecto: de ahí que su ejecución pueda verse perjudicada por barreras de distinta índole. Las principales barreras están relacionadas de manera directa e indirecta con la propia naturaleza del proyecto, además de con elementos de carácter sistémico, que este proyecto recoge y pretende subvertir.

La primera y más evidente barrera, es de naturaleza estructural: el sistema educativo actual carece de –y hasta disuade– mecanismos de desarrollo y consolidación de habilidades y destrezas de pensamiento crítico, por lo que un primer acercamiento al laboratorio podría incluso percibirse como un acto contraintuitivo por parte del alumnado. Las metodologías docentes actuales no contemplan un espacio de estas características y de esta cualidad

transversal, por lo que esta primera barrera se adscribe a la indiscutible novedad y consiguiente temor, recelo o escepticismo que podría experimentar el alumnado en su primer acercamiento. Como apunta Camps (2016:89): «Sócrates insiste en esa imagen a sabiendas de que el pensamiento provoca inseguridad y malestar porque tiene que cuestionar las opiniones y las creencias que han sido aceptadas sin crítica alguna»: de ahí que una paulatina precarización de sistemas de ideas y creencias afianzadas podría, como ya hemos mencionado, funcionar como una barrera afectiva y cognitiva que sólo podrá sortearse a partir de la eficacia con la que se trasmite el carácter transformativo del proyecto.

En segundo lugar, el contenido que estructura el taller es eminentemente abstracto: un panorama educativo generalmente abocado a referenciar la realidad más inmediata y a privilegiar una exposición teórica diluida también podría funcionar como una barrera en el sentido de una posible resistencia al pensamiento filosófico en tanto no percibido como útil o productivo, a saber, como algo superfluo o inconducente en el plano del «éxito aplicado». No obstante, tanto la inmersión en la metodología de trabajo como su implicación en las actividades del laboratorio serán progresivas, y el apoyo prestado al alumnado será respaldado a partir de un esfuerzo constante por parte de los docentes responsables, habiendo contemplado formas de suavizar esta posible resistencia o inquietud inicial, y promocionando la necesidad de establecer un compromiso con el proyecto para que paulatinamente se puedan deducir las ventajas de la incursión en dicho trabajo (recordemos el famoso dictum de Nussbaum: «Los seres humanos necesitan sentido, comprensión y perspectiva además de necesitar trabajo» 2010: 166). Así, será imprescindible clarificar desde el principio los objetivos y la modalidad de trabajo a la hora de favorecer la aceptación del proyecto de innovación por parte del alumnado. Por otra parte, la implantación extracurricular del espacio podría ser considerada a priori una barrera, en el sentido de que la previsión y ejecución de los talleres tendría una periodicidad mensual fuera del horario habitual de clase. Sin embargo, esto supone realmente un capital adicional en la formación integral del alumno, transmitiendo la idea de que su desarrollo no se agota en lo puramente curricular, sino que los contenidos obligatorios deben ir necesariamente acompañados de un quehacer crítico-filosófico preceptivo que opere de forma activa y sistemática sobre el material propio de las asignaturas. Además, este elemento extracurricular que requiere la implantación del proyecto no afectaría al plan de estudios en general ni a las memorias de Grado.

Las barreras institucionales y económicas pueden considerarse mínimas. Desde el punto de vista institucional, es un proyecto que encaja adecuadamente en la universidad, donde actualmente se promueve la transversalidad, la internacionalización, el diálogo interuniversitario, y la motivación del alumnado y su preparación para convertirse en futuros ciudadanos críticos y responsables. En cuanto a las barreras económicas, se requiere una inversión económica mínima en relación al beneficio y rendimiento que el proyecto introduce a nivel institucional y formativo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Tanto la originalidad y el carácter innovador del proyecto, apuntan a un impacto de un calibre incalculable: a día de hoy aún no existe en el Estado español un laboratorio transversal de pensamiento crítico, a pesar de que varios organismos e instituciones ya han apuntado el valor de estas habilidades y su progresivo decrecimiento en la población universitaria de Grado y Máster.⁸ La implantación de este proyecto supone una mejora sustancial del currículum formativo en la Universidad. El impacto principal de nuestra propuesta, por tanto, radica en el desarrollo no sólo de un contenido que proponga métodos

⁸ Véase por ejemplo: Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

y técnicas de argumentación y de defensa del pensamiento crítico y de reflexión profunda y significativa, sino que a su vez introduce un espacio físico e intelectual para ensayar la inserción de un observatorio que permita realizar el seguimiento, subsanación y perfeccionamiento de dicha arquitectura crítica en los alumnos. En sí mismo, de por sí innovador resulta plantear la constitución de un grupo de trabajo que aborde un proyecto común donde se abarcan de forma sinérgica las distintas ramas disciplinares que constituyen el acervo común de las Humanidades (Filología, Historia, Antropología, Sociología Aplicada). Por eso, debe también considerarse como un punto de impacto relevante la consecución de un trazado transversal que diseñe, ejecute y determine las directrices de seguimiento para la instalación y puesta en marcha del laboratorio. Este cambio transformacional de extensión y alta densidad, es una de las bazas privilegiadas en el ámbito de la innovación educativa, más aún si consideramos el factor de exportabilidad. Finalmente, también debería tenerse en cuenta que, siendo este proyecto el primero de este tipo en España, este modelo podría funcionar como punto de referencia para iniciativas similares que quisieran emprenderse en el seno de la educación universitaria del panorama nacional.

Naturalmente, y debido al carácter del proyecto, la exportabilidad va más allá de su mera reproducción en diferentes Grados y/o universidades. El sello interdisciplinar, interdepartamental, interfacultativo e interuniversitario obliga a que cada docente pueda imprimir, sobre el material estable y consensuado de los talleres, el contexto y el estilo propios, partiendo de las herramientas disciplinares de su especialidad para vehicular el sentido global de la implantación del Critical Thinking Lab. Por otra parte, el planteamiento del proyecto radica en el establecimiento de un «laboratorio», en el sentido de construir un espacio real de experimentación respecto de una relación mutuamente estructurante y vinculante entre el docente y los alumnos en situaciones reales de aula. Cara a los objetivos del proyecto, también es importante que los propios alumnos aprendieran a concebir este espacio atípico, pero profundamente formativo, como un locus de experimentación y contrastación argumental, y un foro para la introspección, la reflexión, el análisis y la adquisición de conocimientos propios de la mayéutica clásica. La idea es estimular en el alumnado la detección del potencial de un espacio de estas características, a la vez que normalizar la presencia de un foro experimental donde practicar y afianzar habilidades críticas básicas, para que progresivamente éstas sean internalizadas como naturales e imprescindibles, y no como actividades complementarias o agregadas al propio contenido curricular.

Un primer equipo piloto podría estar conformado por sendos investigadores con una amplia trayectoria docente e investigadora. Debido a que el proyecto contempla ser implantado en el nivel de Grado,⁹ se deberá apostar por seleccionar académicos que imparten en grados de diversas especialidades. Adicionalmente, y debido a la transversalidad del carácter de la intervención, el proyecto debería contar con antropólogos, sociólogos, historiadores y filólogos, por ejemplo. Ello se traduciría en una apuesta explícita por el papel transformador de las Humanidades y Ciencias Sociales, ramas disciplinares cuya presencia resulta indiscutible a la hora de construir futuros ciudadanos críticos. Así, en abierto diálogo con especialistas y expertos en la materia, se podrá emprender de forma sólida el correspondiente trasvase entre el tipo de conocimiento ya avanzado, y una producción científico-social epistemológicamente cosmopolita: el proyecto se erige como una estrategia para subvertir este déficit particular de rendimiento en España.

⁹ La financiación para poner en marcha este proyecto se ha obtenido (Resol. 3/06/2019) vía participación competitiva en la convocatoria de ayudas a la realización de proyectos de innovación docente (PID-03/19) de la UCAM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, U. y W. Mignolo (2001) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo: Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2017) *Reflexiones sobre un mundo líquido*. Paidós: Madrid.
- Camps, Victoria (2018) *La búsqueda de la felicidad*. Arpa: Barcelona.
- (2016) *Elogio de la duda*. Arpa: Barcelona.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar: Bogotá.
- Carr, Nicholas (2010) *The Shallows*. Nueva York: Norton & Company.
- (2019) *La pesadilla tecnológica*. El Salmón: Guadalajara.
- De Sousa Santos, Boaventura (2014) *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Paradigm Publishers: Boulder.
- Dewey, J. (1998) *How We Think*. Dover Publications: Mineola y Nueva York.
- Dussel, E. (2001) *Hacia una filosofía política crítica*. Editorial Desclée: Bilbao.
- Fisher, A. (2011) *Critical Thinking. An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Foucault, M. (1990) *Las tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. & K. Davis (2013) *The App Generation*. New Haven & London: Yale University Press.
- Garro-Gil, N. y S. Carrica-Ochoa (2013) «La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación intercultural», en *Teoría de la Educación*. Vol. 5, No. 2, pp. 133-154.
- Glaser, E. (1941) *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Columbia UP: Nueva York.
- Graeber, D. (2015) *La utopía de las normas*. Barcelona: Planeta.
- Han, B. (2017 [2016]) *La expulsión de lo distinto*. Herder: Barcelona.
- Morozov, E. (2011) *The Net Delusion. How not to liberate the world*. London: Penguin.
- Norris, S. y R. Ennis (1989) *Evaluating Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum: NJ.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz
- (2012) «La ausencia de pensamiento crítico es extremadamente peligrosa» <https://www.diariodemallorca.es/sociedad-cultura/2012/10/26/ausencia-pensamiento-critico-extremo-peligrosa/803616.html> [consultado 14/2/2019]
- Lipovetsky, G. (1994) *El crepúsculo del deber (La ética indolora en los nuevos tiempos democráticos)*. Anagrama: Barcelona.
- Scriven, M. (1976) *Reasoning*. McGraw-Hill: Nueva York.
- Turkle, S. (2011) *Alone Together*. New York: Basic Books.
- (2017) *En defensa de la conversación*. Barcelona: Ático de los libros.
- Van den Brink-Budgen, R. (2010) *Critical Thinking for Students*. Oxford: Spring Hill House.

EL FOMENTO DE LOS VALORES SOCIALES EN EL AULA Y LA CONSTITUCIÓN DE UNA SOCIEDAD CÍVICA, INFORMADA, CRÍTICA Y SERIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE TEÓRICO-PRÁCTICO DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

M^a Nieves Alonso García
Universidad Isabel I

INTRODUCCIÓN

El artículo 27. 2 de la Constitución Española proclama 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”.

Esta reflexión planteada por nuestros constituyentes constituirá la esencia de la presente contribución en la cual se plantea una propuesta de innovación docente encaminada a dar a conocer a los alumnos la institución del Defensor del Pueblo a nivel estatal y sus figuras homólogas a nivel autonómico, así como la del Defensor del Pueblo Europeo en el ámbito de la Unión Europea.

Esta propuesta de innovación se centra en contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el fundamento de los artículos 27.2 y 54 de la Constitución Española favoreciendo los procesos educativos transversales. En los mencionados artículos se reconoce el derecho a la educación y su objeto, basado en el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales y se configura la institución del Defensor del Pueblo como alto comisionado de las Cortes Generales, respectivamente

OBJETIVOS

OBJETIVO PRINCIPAL

Su objetivo principal, al margen de acercar dicha institución a los estudiantes, será formar a ciudadanos conscientes con la importancia de velar por la protección de sus derechos fundamentales, así como, por el respeto de los mismos en la esfera de sus relaciones sociales, fundamentalmente centradas en el aula como lugar en donde los alumnos construyen sus redes y vínculos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dicho objetivo general se desarrollará a partir de objetivos específicos: realizar un reto instructivo en el ámbito de la educación que vincule a los docentes del ámbito universitario con las principales instituciones del Estado a partir de un proceso multidisciplinar de cooperación; orientar en el proceso de realización de quejas al Defensor del Pueblo; favorecer la autonomía del alumno de cara a manifestar un problema en la esfera de la convivencia escolar; fortalecer la coordinación entre estudiantes e instituciones públicas; desarrollar sesiones prácticas vinculadas con los contenidos teóricos difundidos a lo largo de las sesiones magistrales y consolidar un pensamiento reflexivo en los alumnos sobre la necesidad de proteger y respetar los derechos fundamentales a fin de consolidar una sociedad cívica, informada, crítica y seria.

Con todo ello se persigue el reto de aproximar la realidad social al aprendizaje, mejorando los recursos personales del alumno de manera que pueda contribuir a su desarrollo personal y en sus responsabilidades sociales.

METODOLOGÍA / MÉTODO

La presente propuesta se fundamenta en el paradigma socio-crítico referido a una metodología aprendizaje-servicio desde la que se plantea el diseño de una propuesta de innovación docente para promover en los estudiantes un acercamiento a la figura del Defensor del Pueblo.

SUJETOS “PASIVOS”

La presente propuesta de innovación estará constituida por un equipo multidisciplinar dentro del ámbito jurídico. El grupo de trabajo se formará por miembros pertenecientes a distintas áreas de conocimiento, íntimamente ligadas entre sí. De este modo, la propuesta engloba disciplinas directamente vinculadas con los principales objetivos de la misma. Por un lado, el Derecho Constitucional y por otro, el Derecho Administrativo. La primera de las ramas jurídicas tiene como objetivo velar por la existencia de una sociedad organizada sobre una base democrática y participativa, dentro de la cual adquiere especial relevancia la protección de los derechos fundamentales. La incorporación del Derecho Administrativo es significativa, ya que es la vertiente del Derecho público que se encarga de estudiar la organización y funciones de las instituciones del Estado. Desde este contexto, su contribución se centra en facilitar el conocimiento de la institución y en velar por la defensa de los derechos fundamentales que incida en la mejora de las relaciones personales entre los sujetos implicados. La citada propuesta, se presentará enclavada, cómo se ha mencionado en líneas anteriores, en los contenidos curriculares de las asignaturas de Derecho Constitucional y Derecho Administrativo. La consolidación de conceptos en estas materias se revela complicada para los alumnos. Con el diseño y desarrollo de métodos alternativos más innovadores, basados en metodologías de aprendizaje-servicio⁴ como el aquí descrito se pretende que los estudiantes se muestren más participativos, reflexivos y proactivos, lo que conllevará con una alta probabilidad a que los mismos amplíen la complejidad de procesos lógicos desde sus propios intereses y necesidades⁵. Es en esta línea en la que se propone el desarrollo de la propuesta.

SUJETOS “ACTIVOS”

El trabajo se desarrollará con un grupo de cincuenta estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 20 años, durante el curso académico 2019/2020. Para conocer las acciones, actitudes, opiniones y hechos específicos que fundamentan la manera de pensar y de actuar de los estudiantes se mantendrán varias conversaciones con los alumnos centradas en escalas de estimación respecto al ambiente escolar y, se realizará una prueba tipo test para evaluar el conocimiento que los alumnos poseen acerca de las figuras sobre las que versa la propuesta. Esta última prueba se realizará antes y después de la ejecución de la propuesta de Innovación.

En esta línea, se pretende desarrollar una propuesta de intervención pedagógica que incorpore aspectos teórico-prácticos relativos a la figura del Defensor del Pueblo contemplando una serie de actividades centradas en los ámbitos de investigación, análisis, reflexión y resolución de casos prácticos, mientras se promueven a su vez acciones educativas transversales que proporcionarán a los estudiantes una visión más completa y positiva de sí mismos, de los demás y de su entorno.

La propuesta de Innovación se desarrollará en diez sesiones enmarcadas en el horario lectivo correspondiente a la asignatura de “Derecho Constitucional” y “Derecho Administrativo”. Dichas sesiones se impartirán durante el primer semestre del curso académico. Cada sesión tendrá carácter semanal y una duración de una hora, por lo que la propuesta constará de una duración total de diez semanas.

DISEÑO DE LA PROPUESTA

El diseño de la propuesta se dividirá en las etapas descritas a continuación:

Etapa I. Diagnóstico del ambiente escolar y de las competencias en la materia propuesta. Esta etapa se desarrollará a través de conversaciones con los alumnos centradas en escalas de estimación respecto al ambiente escolar, así como de la realización de una prueba tipo test a través de la cual los docentes podrán evaluar el conocimiento que los alumnos poseen acerca de las figuras sobre las que versa la propuesta.

Etapa II. Sensibilización de la población escolar en el primer curso universitario. El objetivo consistirá en conseguir la implicación del alumno en la búsqueda e interpretación de información sobre las figuras de enseñanza propuestas.

Etapa III. Creación de la propuesta de Innovación, que se iniciará con la definición y exposición de los conceptos educativos básicos y finalizará con la ejecución del mismo como propuesta de solución a los problemas detectados. En esta etapa se llevarán a cabo las siguientes actividades: Construcción de una comunidad virtual de aprendizaje donde el *brainstorming* y el intercambio de información útil se conviertan en técnicas de enseñanza entre los participantes. Esta comunidad virtual servirá también de punto de encuentro y comunicación siendo utilizada para la puesta en común de los avances relevantes; estudio de opciones y planificación de actividades para el diseño del caso práctico; búsqueda de información sobre el entorno y sus recursos para la construcción del caso práctico; diseño del caso práctico; diagnóstico del problema, búsqueda de soluciones y elaboración de la propuesta final; presentación pública del caso práctico ante sus compañeros y los docentes.

Etapa IV. Ejecución de la propuesta de Innovación partiendo del diseño y asignación de actividades para aplicar; el seguimiento de la implementación de las mismas, discusión de avances y resultados en el aula, y presentación pública.

Etapa V. Evaluación y seguimiento de la propuesta constatando el aprendizaje de los estudiantes mediante la aplicación del instrumento de medida inicial, el análisis en el aula de las propuestas solventes a problemáticas del entorno; la sistematización de experiencias relativas al proyecto, la presentación de la experiencia de aprendizaje-servicio en el aula y el análisis de los resultados del proyecto a partir de herramientas del desarrollo del pensamiento.

DESARROLLO DE LAS SESIONES TEÓRICAS.

En las sesiones teóricas se enseñará a los alumnos la regulación y funciones de la institución del Defensor del Pueblo. Entre otros contenidos, se enseñará a los alumnos acerca de esta figura, que se encuentra constitucionalmente reconocida en el artículo 54 y fue creada por la Ley Orgánica 3/1981, de 6 de abril, del Defensor del Pueblo. El artículo 12 de la citada legitima la existencia de órganos similares en las Comunidades Autónomas⁶. El objetivo de estas sesiones teóricas consiste en que el alumno aprenda que la principal función del Defensor del Pueblo es velar porque se garantice a los ciudadanos el derecho a una buena administración y cuidar especialmente de proteger y defender los derechos de los menores y de todas las personas en peligro de exclusión social. El Defensor del Pueblo es un Alto Comisionado de las Cortes Generales y, en consecuencia, debe elevar a éstas un informe anual. A su vez, entre sus funciones de salvaguardia de la actividad de la Administración, se encuentran las propias recomendaciones que le puede efectuar. Estos informes y recomendaciones no han sido sólo instrumentos básicos sobre los que se ha cimentado el prestigio de esta institución, han constituido ocasionalmente impulsos de mejora legislativa o de actuación de la Administración. En cuanto a la defensa de los derechos comprendidos en el Título I de nuestra vigente Carta Magna, tal y como establece el artículo 54 CE y el artículo 1 de su Ley Orgánica, se articula por medio del control de la Administración. La mayor parte de las actuaciones del Defensor del Pueblo se orientan a asegurar esta fiscalización de la Administración en aras a cumplir los principios que de ella se predicen: eficacia, jerarquía, coordinación y sometimiento pleno a la ley y al derecho⁷.

Asimismo, será relevante que los alumnos conozcan la existencia de figuras homólogas a nivel autonómico, consecuencia de la descentralización política interna de administraciones autonómicas que ha originado la creación de defensores del pueblo específicos para cada una de las Comunidades Autónomas; así como la existencia del Defensor del Pueblo Europeo, fruto del proceso de integración europea. En cuanto a las funciones y naturaleza del Defensor del Pueblo Europeo, se transmitirá a los alumnos que esta institución aparece en el Derecho de la Unión Europea como una persona física, elegida y nombrada por el Parlamento Europeo, para que reciba e instruya las reclamaciones de los ciudadanos europeos relativas a casos de mala administración en la actuación de las instituciones, organismos y órganos de la Unión, e informe de sus investigaciones y resultados tanto al ciudadano, como al órgano concernido y al Parlamento Europeo. Su fundamentación jurídica se sustenta en los artículos 20, 24 y 228 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea y artículo 43 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. El estatuto y las funciones del Defensor del Pueblo se fijaron mediante una Decisión del Parlamento Europeo de 9 de marzo de 1994 (DO L 113 de 4.5.1994, p. 15), modificada por las Decisiones del Parlamento de 14 de marzo de 2002 (DO L 92 de 9.4.2002, p. 13) y de 18 de junio de 2008 (DO L 189 de 17.7.2008, p. 25) y adoptada previo dictamen de la Comisión y con la aprobación del Consejo. Esta Decisión fue objeto de disposiciones de aplicación adoptadas por el propio Defensor del Pueblo Europeo. Las modalidades de su elección y destitución se establecen, por su parte, en los artículos 219 a 221 del Reglamento interno del Parlamento Europeo.

Se trata de una autoridad de disuasión que, a través de sus tres medios esenciales de actuación, como son la investigación, la recomendación y la publicidad de sus críticas, trata de influir y de persuadir, ayudar y orientar, y no de imponer, vencer u obligar. No es un juez, ni un tribunal, ni puede dar órdenes, ni modificar o anular actos administrativos. Ahora bien, el carácter no vinculante de sus decisiones no obsta para que obtenga el respeto de los ciudadanos si finalmente resulta eficaz en sus actuaciones, especialmente, en las que supongan la denuncia de actos que lesionen derechos de los ciudadanos o de búsqueda de soluciones a problemas particulares. Está legitimado para presentar una reclamación al Defensor del Pueblo Europeo todo ciudadano de la UE o toda persona física o jurídica - empresa, asociación, fundación...- que resida o tenga su sede social en un Estado miembro de la Unión. Lo más efectivo es presentar la reclamación través de la página web del Defensor del Pueblo⁸. Este derecho de reclamación se ha consolidado en la práctica institucional como una vía alternativa a la del recurso ante el juez comunitario para la defensa de los intereses por parte de los ciudadanos; una vía alternativa, es decir, extrajudicial, que responde a criterios específicos y no persigue los mismos que la vía judicial. El procedimiento de presentación es muy flexible y, además, gratuito. La reclamación puede formularse por escrito, en cualquiera de las lenguas reconocidas por el Tratado de la Unión Europea, utilizando un formulario que facilita la Secretaría del Defensor del Pueblo, pudiendo hacerse llegar por correo (postal o electrónico) o por fax. El Estatuto del Defensor del Pueblo exige que se presente en un plazo de dos años desde que se tuvo conocimiento de los hechos, pero la aplicación estricta de este requisito es discutible e incluso inoperante. La reclamación debe incluir con claridad el acto objeto de la misma, y la identidad del reclamante, aunque el Defensor del Pueblo podrá clasificarla como confidencial si lo considera necesario. Uno de los aspectos más importantes de la misión del Defensor del Pueblo en todos sus niveles consiste en generar confianza a través del diálogo con los ciudadanos. Parte de la función de un Defensor del Pueblo en cualquier democracia moderna es ocuparse de que la administración pública se oriente al servicio a los ciudadanos e intente satisfacer sus cada vez más elevadas expectativas⁹. En definitiva, los alumnos deben ser partícipes del entorno que les rodea estando al corriente de que cuando un ciudadano presente cierto descontento con una institución o se atente a sus derechos constitucionalmente garantizados, se le debe brindar la oportunidad de corregir tal situación.

Y es el Defensor del Pueblo la institución donde se debe inferir la reclamación para que tenga conocimiento del problema.

DESARROLLO DE LAS SESIONES PRÁCTICAS.

Las sesiones prácticas se desarrollarán en las últimas sesiones de la propuesta de innovación. Para ello, el docente expondrá a sus alumnos un marco contextual común al hilo del mismo y a partir del cual se irán conformando las distintas actividades prácticas en función de los avances perpetrados en el aula.

Es fundamental que el docente centre al alumno en el estado actual de la cuestión destacando que, en los últimos años, han aumentado los conflictos de convivencia escolar, tanto vinculados a agresiones como vinculados a los problemas de integración de los alumnos de origen extranjero.

El desarrollo de esta parte se distribuirá en las cinco sesiones prácticas que se describen a continuación:

Sesión práctica 1: “Pongamos en práctica todo aquello que hemos aprendido”. En esta sesión, el docente expondrá 10 casos a los alumnos y dejará que ellos discutan acerca de la posibilidad de presentárselos al Defensor del Pueblo. De este modo y a partir de la discusión espontánea, los alumnos tendrán claro qué quejas (traducidas a la práctica) pueden elevarse al Defensor del Pueblo.

Sesión práctica 2: “Elijamos un Defensor del Pueblo”. El docente dividirá la clase en seis grupos. De entre los miembros de cada grupo se elegirá, por consenso, a un alumno que actuará como Defensor del Pueblo resolviendo con ayuda de sus compañeros de grupo la queja planteada por otro de los grupos en los que se ha dividido el aula. El docente no intervendrá hasta el final de la sesión cuando potencie los éxitos de los grupos y fortalezca las debilidades mostradas en el desarrollo de la sesión.

Sesión práctica 3: Lluvia de ideas e inicio de redacción de la queja común del aula para elevar al Defensor del Pueblo.

Sesión práctica 4: Perfil de la queja y preparación de la exposición. Para ello, los alumnos deberán valerse de los recursos facilitados en la web del Defensor del Pueblo. (<https://www.defensordelpueblo.es/>)

Sesión práctica 5: El alumno que haya sido elegido como Defensor de Pueblo junto con los compañeros de su grupo, deberá considerar, conforme a la queja, qué tipo de resolución deberá formular a las administraciones (una recomendación en la que se propone que se modifique la interpretación de una norma o incluso la creación de una nueva y tiene un alcance general, una sugerencia de modificación de una actuación concreta, que afecta a únicamente a un ciudadano particular o a una comunidad concreta; un recordatorio de la obligación de cumplir una exigencia legal o una advertencia en la que comunica la existencia de una situación de hecho o práctica que precisa de mejora o, en último lugar, una solicitud de recurso de inconstitucionalidad ante el Tribunal Constitucional) y los argumentos para su concreta resolución, que serán expuestos en el aula. El desarrollo de esta experiencia práctica podrá extrapolarse a los problemas de convivencia escolar generados en las aulas en todos los niveles educativos, en donde se fomentará la resolución consensuada de los conflictos. La adquisición de conocimientos debe devenir en la formación de una sociedad cívica, informada, crítica y seria que se sustente en el pleno respeto de los derechos fundamentales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la propuesta de innovación descrita a lo largo de estas líneas se pretende mejorar la calidad del proceso educativo usando el material interactivo generado, así como la consolidación de un grupo de investigación mixto constituido por disciplinas afines, que en su actuación conjunta fomenten el mejor aprendizaje por parte del alumno.

Asimismo, el trabajo colaborativo de los alumnos supondrá la administración de grupos de clase a través de la propuesta educativa y la construcción de entornos personales de aprendizaje.

Fruto de esta experiencia, se potenciará el trabajo cooperativo y se impulsará la ruptura del distanciamiento entre los ciudadanos y las instituciones del Estado.

La actividad permitirá al alumno desarrollar las competencias generales de las asignaturas Derecho Constitucional y Derecho Administrativo a través del conocimiento de una parte de los contenidos curriculares de las materias mencionadas:

Los alumnos se implicarán en la búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia) para transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias

En esta misma línea, se adquirirán estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

Como reto final de esta propuesta se pretenderá fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor del alumno y el desarrollo de habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido y autónomo.

Para conocer si a través de la propuesta los alumnos han adquirido los conocimientos esperados sobre la figura del Defensor del Pueblo, se realizará una prueba tipo test después de la ejecución de la misma para evaluar, si respecto a la prueba realizada con carácter previo a la puesta en práctica de la propuesta, ha contribuido a mejorar el conocimiento que los alumnos tienen sobre esta figura y sus funciones.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

La Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la Unesco en 1998 estableció que “en los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. La educación superior comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”. En esta misma línea concibe que “la educación superior ha de reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y, más concretamente, sus actividades orientadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, sobre todo con un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las dudas planteados”.

Tomando como punto de partida esta reflexión, el objetivo perseguido en esta propuesta es fomentar una educación en valores para desarrollarse en un entorno de respeto a los derechos fundamentales a través del aprendizaje de las instituciones del Estado. La enseñanza debe perseguir a través de la adquisición de conocimientos la formación de una sociedad cívica, informada, crítica y seria.

El aula representa la esfera en la que los alumnos desarrollan sus relaciones sociales, constituyendo un espacio de construcción de redes y vínculos. Los trabajos colaborativos conducen a una dinámica en la que se engloban ideales, intereses, motivaciones y necesidades que rigen la conducta y las decisiones.

Es fundamental que los alumnos aprendan a analizar, programar, evaluar y trabajar en equipo con el resto del grupo, negociar y distribuir tareas, adquirir compromisos y tomar decisiones.

A través de la experiencia teórica de esta propuesta, el alumno se acercará a una institución fundamental de nuestro ordenamiento jurídico, profundizando en su conocimiento a su posterior puesta en práctica. El desarrollo práctico fomentará la convivencia pacífica en el aula y la resolución de conflictos a través de las buenas prácticas.

La enseñanza universitaria es el resultado de la combinación de un contexto sociopolítico, dentro de una sociedad intercultural que conlleva la adaptación de las instituciones educativas.

El docente tiene que adoptar un rol activo en la transmisión de conocimientos a los alumnos. Es importante que en esa estrategia de divulgación de contenidos se recupere un referente, el valor de la especialización del docente en los contenidos compartidos. Es interesante abogar por la existencia de clases magistrales en las que el docente asuma el reto de contribuir a impulsar el interés de los alumnos en los contenidos impartidos a la par que facilitar la realización de actividades y su evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGUACIL GONZÁLEZ-AURIOLES, J., REVIRIEGO PICÓN, F. (2010), "Repertorio bibliográfico sobre el Defensor del Pueblo", *Teoría y Realidad Constitucional*, 26: 563-614.

ÁLVAREZ VÉLEZ, M^a I. (2018), "El Defensor del Pueblo y los defensores autonómicos: instituciones de garantía de los derechos" en ÁLVAREZ VÉLEZ, M^aI., VIDAL PRADO, C. (Coords.): *La Constitución Española: 1978-2018*, Madrid: Francis Lefebvre.

ARANDA REDRUELLO, R.; CERRILLO MARTÍN, R., DE LA HERRÁN GASCÓN, A.; DE MIGUEL BADESA, S.; GÓMEZ GARCÍA, M.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R.; IZUZQUIZA GASSET, D.; MURILLO TORRECILLA, F.J.; PÉREZ SERRANO, M.; RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R.M^a Y EGIDO GÁLVEZ, I. (dir.) (2007), "El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad", *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, posibilidades y limitaciones*, 16: 85-100.

CANO GARCÍA, E. (2015), *Evaluación por competencias en educación superior*, Madrid: La Muralla.

DE AGUILAR GUALDA, S.; GARCÍA CORRAL, A; GARCÍA CEREZO, P. (2017), "Análisis constitucional y propuestas de mejora para la protección de derechos fundamentales en España (I)", *Aletheia: Cuadernos Críticos del Derecho*, 1: 7-60.

GONZÁLEZ MORENO, B. (2017), "La tutela de los derechos y libertades por los defensores del pueblo: del límite que representa la función jurisdiccional a la ampliación de las funciones mediadoras de los defensores" en Míguez Macho, L, González Moreno, B. (Coords.), *Resolución judicial y extrajudicial de conflictos en el proceso de modernización de la administración de justicia*, Madrid:Tecnos.

LOTI, P.; BETTI, F. (2019), "Aprendizaje-servicio al servicio de la Comunidad Educadora", *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, 7, 2019: 72-88.

MENDIA GALLARDO, R (2012)., "El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación", *Revista Educación Inclusiva*, 1:71-82.

PAU I VALL, F (2016), *El parlamento y el defensor del puebloXXII Jornadas de la Asociación Española de Letrados de Parlamentos. Seminario Internacional: Modernización e Institucionalidad en el poder legislativo*, Madrid:Tecnos.

PÉREZ-UGENA COROMINA, M. (2017), "Garantía del derecho a la tutela judicial efectiva en los sistemas principales de resolución de conflictos alternativos: arbitraje y mediación". *Estudios de Deusto: revista de la Universidad de Deusto*, 62, 1: 159-189.

PUIG, J.M., MARTÍN, X. Y BATLLE, R. (2007), *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

SALVADOR MARTÍNEZ, M. (2015), “El Defensor del Pueblo europeo” en SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, M. / SALVADOR MARTÍNEZ, M. (Coords.): *Lecciones básicas de derecho e instituciones de la Unión Europea*, Madrid: Manuales UEX ON_LINE.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2013), “La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio”, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 3: 285-294.

LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS/AS Y JÓVENES GITANOS COMO UN DERECHO¹⁰

Laura Rivera Otero
Universidad de Burgos
Raquel Casado Muñoz
Universidad de Burgos
Fernando Lezcano Barbero
Universidad de Burgos

PALABRAS CLAVE

Participación del alumnado, derecho de los jóvenes a ser escuchados, educación, necesidades específicas de apoyo educativo, cultura gitana.

LÍNEA TEMÁTICA

Inclusión educativa

RESUMEN

Es creciente el interés por estudiar la participación de los niños/as y jóvenes en entornos educativos y sociales para conocer el grado de cumplimiento de los derechos de los mismos, a la luz de lo expuesto en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989). Así mismo, es particularmente necesario conocer y estudiar el derecho de los niños/as y jóvenes más vulnerables a ser escuchados. Ese es el caso de quienes pertenecen a culturas minoritarias, como es la gitana. Este trabajo desarrolla un estudio de caso de un joven gitano en un centro de Educación Secundaria. El estudio ha permitido identificar una alta capacidad de toma de decisiones del joven, así como su elevada participación y autonomía en el entorno educativo gracias a la confluencia de diversos factores que se analizan en profundidad.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

En el artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) hace referencia a la infancia como una etapa de la vida que tiene derecho a cuidados y asistencias especiales. Afirmación que se repite en la Declaración de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1959).

Siguiendo la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (ONU, 1989 p. 2) “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (OMS, 2019) define la adolescencia como “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años”.

La CDN incorpora en su artículo 12 el derecho a la participación de la infancia y adolescencia:

¹⁰ Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto “Autonomía y derecho a la participación de los niños y jóvenes con necesidades de apoyo socioeducativo. Hacia un nuevo paradigma” Ref: BU074G18. Financiado con fondos de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León [Convocatoria de subvenciones destinadas al apoyo de los Grupos de Investigación Reconocidos de Universidades públicas de Castilla y León a iniciar en el 2018 (BOCyL nº 225) y ORDEN EDU/546/2018 (BOCyL nº 106)].

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño la oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas del procedimiento de la ley nacional (ONU, 1989, p. 4).

No obstante, el artículo 12 es muy ambiguo y deja abiertos muchos interrogantes. Existe una resistencia de poder entre el niño y el adulto, lo que se denomina adultocentrismo, es decir, no se reconoce en el niño la capacidad de formar un juicio propio (Lundy, 2007).

Laura Lundy es una de las pioneras en el estudio y el análisis de la práctica sobre el artículo 12. Una referencia internacional ha sido, y es, su artículo "Voice is not enough" (la voz no es suficiente) (Lundy, 2007). En él afirma que el disfrute por parte de los niños del Artículo 12 depende de la cooperación de los adultos, quienes pueden no estar comprometidos con él o quienes pueden tener un interés personal en no cumplirlo. Además, comenta que existe un conocimiento limitado sobre este derecho y que muchas personas hacen un mal uso de él. En definitiva, la autora manifiesta que respetar las opiniones del niño no solo es una práctica que se debe llevar a cabo en los centros educativos, sino que es una obligación legal vinculante.

MEDIDAS LEGISLATIVAS EN ESPAÑA Y CASTILLA Y LEÓN

En España se puede observar el derecho a la participación de la infancia y en la juventud recogido en diferentes disposiciones legales. Tiene comienzo en la Constitución Española de 1978 y posteriormente este derecho se ha incluido en Leyes Orgánicas, vinculado al Código Civil, e introducido en Planes Estratégicos nacionales.

La participación de los niños, niñas y jóvenes en Castilla y León está garantizada por la *Ley 14/2002 de promoción, atención y protección de la infancia en Castilla y León*, cuyo artículo 25 se refiere al derecho a ser informado y a ser oído.

El *Pacto por los Derechos de la Infancia en Castilla y León* (Junta de Castilla y León, 2012) tiene por objeto mejorar el bienestar de los niños, reconocer y desarrollar sus derechos y, por tanto, incorporar mejoras en la sociedad castellano-leonesa tanto para el presente como para el futuro. Establece la necesidad de que "la sociedad haga un esfuerzo para incluir a los niños entre las prioridades de la agenda política y social, tanto a nivel local como regional".

En el citado Pacto, "la participación de los niños en sus múltiples formas es un aspecto fundamental para garantizar la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y para la correcta aplicación de las medidas, programas y estrategias que se llevan a cabo en favor de los niños" (Junta de Castilla y León, 2012, p. 3).

Participación de los niños/as y jóvenes en la escuela

Unicef es uno de los organismos que trata de promover la participación en la escuela desde el año 2003. Recientemente, en 2018, ha publicado una guía para fomentar la participación infantil en los centros escolares. En este trabajo hace referencia a la escuela como un lugar excelente para fomentar la igualdad de oportunidades y garantizar que todos los niños y niñas conozcan, vivan y disfruten un contexto democrático que dé lugar al aprendizaje de derechos y responsabilidades individuales y colectivas, a formar ciudadanos críticos y pensantes, a tener de igualdad sin ningún tipo de discriminación y desarrollar y potenciar todas sus capacidades (Unicef, 2018). Se considera la escuela como un lugar idílico para establecer principios de participación.

En esta guía, Unicef propone unas ideas y estrategias para formar una escuela participativa. Estas destrezas van dirigidas a diferentes escenarios: agentes educativos (personas que

conviven y forman parte de la comunidad educativa), centro educativo, aula o grupo y entorno comunitario.

En este apartado, cabe destacar el estudio llevado a cabo por Urrea, Coiduras, Alsinet, et al. (2018) sobre la concepción que tienen los propios alumnos de sus derechos y las necesidades que existen en los centros educativos españoles. El análisis de contenido muestra la escasa incorporación en los centros escolares de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), se muestra una visión centrada en la protección y provisión, dejando la participación en un segundo plano. Además, el alumnado muestra un escaso conocimiento sobre la CDN. Finalmente, se observan necesidades en la falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten la autonomía y la participación infantil en el aula y el centro. Por consiguiente, se menciona la dificultad de posicionar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos con facultades para ejercer su ciudadanía.

Siguiendo a Unicef (2018), la participación en la escuela es beneficiosa tanto para el docente como para el estudiante. Sin embargo, es necesario que los docentes brinden a los alumnos y alumnas la oportunidad de participar y enseñarles a hacerlo. Uno de los muchos beneficios que aporta una escuela participativa es la atención a la diversidad, esto implica que cada persona, independientemente de su etnia, país de origen o discapacidad, encuentre su rol y potencia su comodidad. Trabajar la participación ayuda a que nadie se sienta excluido. Trabajar participativamente, atendiendo a las especialidades de cada niño o niña, permite una mejora en muchos aspectos de la fortaleza del centro educativo, así como dentro del entorno comunitario.

Un estudio de Ruíz, Gómez, Fernández y Badía (2017) afirma que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) tienen menor nivel de participación en el aula que sus compañeros notando una diferencia significativa en la realización de actividades físicas. Estos resultados coinciden con investigaciones similares como la de Badía, Orgaz, Longo y Gómez (2013).

Por lo tanto, la participación da voz a los niños, niñas y jóvenes más vulnerables y con NEAE, fomentando su bienestar y visibilizando las diferencias, haciendo de ellas una potencia y no un problema. En definitiva, pese a las grandes ventajas que se atribuyen a la escuela participativa, parece que aún son pocas las que optan por este modelo de enseñanza (Arzola, Loya y González, 2016).

Participación de niños/as y jóvenes gitanos

La inclusión educativa debiera ser uno de los principales pilares para una educación que permita acoger a cada uno de los niños, niñas y jóvenes respetando sus cualidades y características personales (Molina, 2015).

Se entiende por inclusión la acción de hacer efectivo el proceso para todos, junto con el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. La educación inclusiva pretende generar una transformación de la educación tradicional para dar respuesta a la diversidad de todos los alumnos/as, superando la discriminación y la exclusión y trabajando en la igualdad de condiciones (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

En la educación actual es importante el avance hacia procesos de inclusión a través del trabajo participativo y colaborativo, con la generación de redes de apoyo, incorporación en la comunidad, etc. De esta manera la educación será accesible y equitativa para todos; una educación que promueva la colaboración y la solidaridad (Molina, 2015).

Sin embargo, la comunidad gitana en el sistema educativo manifiesta una situación de exclusión social y de discriminación. Además, el nivel de fracaso escolar de esta población es muy alto. Existen varios factores que impiden que este alumnado participe de forma plena en el sistema educativo y, por lo tanto, no se fomente una educación inclusiva. En la figura 2 se pueden observar los factores más relevantes que frenan el cumplimiento de este derecho:

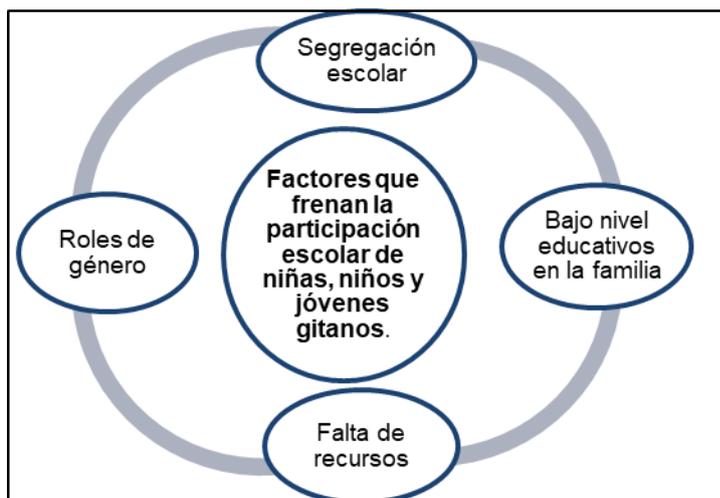


Figura 2. Factores que impiden la participación escolar de las niñas, niños y jóvenes gitanos. Elaboración propia a partir de Parra, Álvarez-Roldán, Gamella (2017); Márquez y Padua (2016) y Bereményi (2011).

En primer lugar, la segregación escolar es una situación presente en España, pues aunque su sistema educativo no instituye escuelas segregadas, existe una segregación de “facto” (Parra, Álvarez-Roldán y Gamella, 2017). Se entiende por segregación escolar, el fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en unas escuelas u otras en función de sus características personales o sociales, o de su condición. Constituye uno de los elementos educativos que afecta a la igualdad de oportunidades educativas, y a la consecución de una sociedad sin exclusiones (Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Esto suele acarrear consecuencias negativas como

pueden ser el incremento de la desigualdad educativa y la reducción de la efectividad global de la red escolar, es decir, para un alumno favorecido, escolarizarse en un centro heterogéneo no marca tanto la diferencia como para un alumno desfavorecido estudiar en un colegio heterogéneo o mayoritariamente desfavorecido. Por tanto, reduciendo la segregación ganamos más que perdemos (Alegre, 2017).

Otro factor determinante es el bajo nivel educativo en las familias gitanas, esto implica una desventaja en el alumnado gitano ya que coopera a su retraso curricular y a un bajo apoyo y seguimiento por parte de los padres en el sistema educativo (Parra, Álvarez-Roldán y Gamella, 2017).

La participación de las familias en los centros educativos es muy importante. La construcción de un modelo de participación democrática junto con las familias y los estudiantes es el inicio de un modo de relación pedagógica orientado a las posibilidades y al cambio de expectativas de todas las partes. De la misma manera, situarse en la cultura familiar supone cambiar las expectativas acerca de la utilidad de la educación. “Las familias excluidas reivindican la necesidad de que sus hijos e hijas «sean algo el día de mañana», y asumen la necesidad de la educación como una posibilidad para salir de la exclusión social, económica y laboral” (Márquez y Padua, 2016, p. 99).

Por otro lado, las dificultades organizativas de los centros educativos y la escasez de recursos para aplicar programas de inclusión es otra realidad presente que afecta a la participación escolar de los alumnos y alumnas gitanas (Bereményi, 2011).

Bereményi (2011) afirma que las organizaciones del centro suelen tener una visión muy tradicional, y los planes de estudios no incluyen mucha información sobre la historia o la cultura gitana. Además, los profesores no cuentan con la formación necesaria sobre la educación intercultural, por lo que es probable que no reconozcan las consecuencias de sus acciones. Es necesario tomar conciencia de las relaciones culturales en la escuela; los docentes son los agentes claves para poner en práctica procesos de inclusión en el aula.

Cabe resaltar que los roles de género en las familias gitanas que conducen al matrimonio y maternidad tempranas y la dedicación de la mujer como madre y cuidadora, fomentan un alto nivel de fracaso escolar y baja participación en el sistema educativo (Parra, Álvarez-Roldán, Gamella, 2017).

A modo de síntesis, encontramos que es de gran importancia avanzar hacia procesos de inclusión donde el trabajo participativo juegue un papel significativo. En este sentido, la

población gitana es uno de los colectivos más vulnerables (Parra, Álvarez-Roldán, Gamella, 2017), ya que tiene asociados una serie de factores que impiden su plena participación.

A la luz de todo lo expuesto, nos planteamos preguntas de investigación como son las siguientes: ¿en qué medida el derecho a la participación y a ser oídos de los niños/as y jóvenes con NEAE es un tema de interés para la comunidad investigadora española y latinoamericana? y ¿cómo son entendidos y realizados en diferentes contextos los derechos de niños/as y jóvenes gitanos a la participación en los centros educativos?

A continuación, se expone el desarrollo de la investigación que se ha llevado a cabo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Identificar contextos, oportunidades y barreras a la participación de los niños y jóvenes con NEAE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer la medida en la que un joven gitano es capaz de ejercer su derecho de participación de manera efectiva.
- Percibir la forma en que se entiende la capacidad de toma de decisiones autónoma y se actúa en diferentes contextos sociales.
- Identificar los factores que promueven o inhiben la realización de derechos de autonomía del muchacho gitano.

METODOLOGÍA

La investigación cualitativa es aquella que utiliza preferentemente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados. La mayoría de estas investigaciones pone de relieve la utilización práctica de la investigación. Algunos ejemplos de investigaciones cualitativas son la investigación participativa, la investigación de acción, investigación etnográfica, estudio de casos, etc. (Bogdan y Taylor, 1992).

Según López González (2013), el estudio de caso es una investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender, dentro de su contexto real o cotidiano. Este tipo de estudio es útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia. En un estudio de caso, un investigador conoce una realidad, un caso, se acerca a esa realidad con el fin de emitir después un informe con unas conclusiones de la realidad investigada.

El estudio de caso no es un tipo de investigación meramente actual, sino que tiene una larga trayectoria. Durkheim y Weber se basaron en este tipo de estudio como forma de producir conocimiento sociológico. Sin embargo, este tipo de estudio fue menospreciado desde mediados del siglo XX por ser una forma de investigar simple y de poco prestigio, que no garantiza la objetividad (Coller, 2000; Martínez Carazo, 2006). Pese a esto, el método de estudio de casos es una herramienta valiosa de investigación, permite la posibilidad de que a través del propio caso se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de cuestionarios (Yin, 1984).

SELECCIÓN DE INFORMANTES

El participante principal del estudio se ha seleccionado según estos cuatro criterios: a) ser natural de Castilla y León, b) ser de origen gitano, c) no tener más de 21 años y d) ser estudiante.

En la tabla 1 se presentan los participantes del estudio de caso:

Tabla 1. Participantes del estudio de caso

Participante	Sexo	Edad o vinculación con P1	Datos de interés
P.1, en adelante Marco (nombre ficticio)	Varón	19 años	Etnia gitana, estudiante de Formación Profesional.
P.2	Mujer	Madre	Etnia gitana.
P.3	Mujer	Profesora	Profesora y tutora del alumno estudio de caso.
P.4	Mujer	Profesional externa	Persona de apoyo externa al centro educativo y facilitadora de apoyos.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 1, han sido cuatro los participantes del estudio. Lo que se pretende con la selección de estos informantes es realizar una triangulación de fuentes para recoger información sobre la participación educativa del joven desde distintas perspectivas.

Recogida y análisis de la información

Para la recogida de información se han utilizado dos tipos de instrumentos de la investigación cualitativa: la entrevista en profundidad y la observación participante.

El número de entrevistas en profundidad realizadas han sido cuatro. Todas ellas en un contexto adecuado, libre de ruidos y de distracciones. El tiempo de duración de cada una ellas, oscila entre los 20 y 35 minutos.

Tabla 2. Duración de cada técnica utilizada.

Técnica/participante	Entrevista P1	Entrevista P2	Entrevista P3	Entrevista P4	Observación participante
Duración	24:44	20:17	21:19	31:28	180:00

Fuente: Elaboración propia.

La observación participante al alumno ha sido realizada en el contexto educativo, expresamente por su profesora, también persona portadora de información relevante. Se ha escogido a esta persona debido a que conoce muy bien al joven, además de estar en el contexto adecuado para poder analizar la participación del joven en el aula.

El análisis de la información resultante se ha realizado siguiendo un método deductivo con categorías derivadas de los estudios de Unicef (2018) y de Riddell (2018). Además, se incluye una parte inductiva -para identificar categorías no expresadas por los autores anteriores donde se ha tenido en cuenta la propuesta de Green et al. (2007) en la que se definen los siguientes pasos: inmersión en el texto, codificación, categorización y generación de temas.

Para el análisis de información se ha optado por el programa informático de investigación educativa Open Code 4.03.

Responsabilidades éticas y legales

Para responder a los aspectos éticos y legales se ha seguido la guía ética de la British Educational Research Association (BERA) (BERA, 2018). Esta investigación educativa se llevó a cabo dentro de una ética de respeto por: la persona, el conocimiento, los valores democráticos, la calidad de la investigación educativa y la libertad académica.

En el caso del trabajo con los participantes se ha operado dentro de una ética de respeto hacia las personas, involucrándoles en la investigación que se está llevando a cabo. Se han tratado de manera justa, sensible y con dignidad y sin prejuicios, reconociendo tanto sus derechos como las diferencias derivadas de la edad, el sexo, la etnia, la identidad cultural, la condición de pareja, la fe, la discapacidad, las creencias políticas o cualquier otra característica significativa. Además, se les ha dado la oportunidad de participar de forma pasiva o activa, sin ningún compromiso a la hora de responder a las preguntas o a la de abandonar la participación si así lo decidieran.

Para ello, se ha contado con la firma de un consentimiento informado voluntario de los participantes para participar en el estudio facilitado y firmado al comienzo de las entrevistas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este análisis de resultados se orienta y organiza por las pautas y estrategias que propone Unicef (2018) para potenciar la participación infantil y juvenil en los centros educativos. Esta guía se centra en cuatro elementos fundamentales (categorías de análisis para nosotros) para impulsar una escuela participativa: agentes educativos, centro educativo, aula o grupo y entorno comunitario. Además, dentro de esas categorías basadas en Unicef (2018), se consideran algunas de las categorías referidas a las barreras que ofrecen los estudios llevados a cabo por Riddell (2018) sobre participación infanto-juvenil en Escocia. Asimismo, consideramos los facilitadores que, en este estudio de caso determinado, benefician el derecho del joven a ser escuchado. La distribución de los resultados se puede observar en la figura 5 y se describirán en profundidad a continuación.

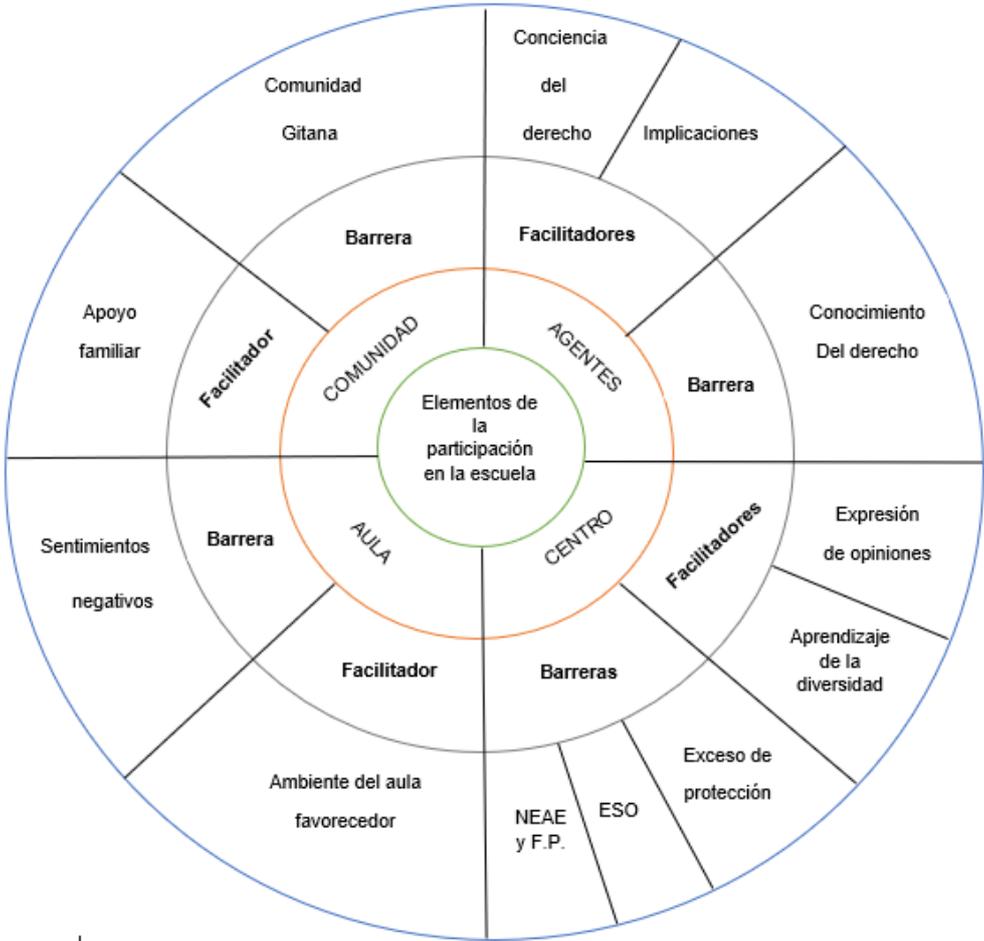


Figura 5. Síntesis de los resultados del estudio de caso. Fuente: elaboración propia a partir de Unicef (2018) y Riddell (2018).

En cuanto a los agentes educativos, Una barrera muy importante es el desconocimiento total sobre los derechos de niños/as y jóvenes por parte de Marco y de su madre. A la pregunta de *“¿Qué sabes sobre los derechos de niños/as y jóvenes?”* el joven responde: *“No tengo ni idea”* (P1). Además, aclara que no conocía el derecho de participación que se les otorga. La madre a la misma pregunta responde: *“Yo creo que sí que lo he oído”* (P2), pero no se decide a dar una respuesta.

Sin embargo, tanto la madre como el hijo, muestran un gran interés por este derecho. Es decir, no sabían que existía como derecho reconocido en la CDN pero al mismo tiempo consideran que es totalmente necesario escuchar a los niños/as y jóvenes. Así lo muestra Marco cuando dice: *“Es necesario que nos escuchen desde pequeños, aunque tengas un poco de fantasía de lo que quieras hacer, que se escuche a los alumnos y no meterlos en asignaturas que los desmotiva y los lleve al fracaso escolar”* (P1). La madre concuerda con esta opinión al decir: *“Mis hijos me contaban cosas y las hablábamos, sobre problemas del colegio, y yo les daba mi opinión, tanto para lo bueno como para lo malo, y después ellos decidían”* (P2).

Por lo tanto, los dos están de acuerdo en la necesidad de que los niños y jóvenes deben participar en la toma de decisiones que les incumbe, siempre contando con los apoyos necesarios, pero que sean ellos quienes decidan.

La profesora y la profesional externa sí que tenían conocimiento de este derecho. La primera lo justifica: *“puede ser porque en el centro trabajamos la rama social y estamos bastante concienciados en que hay que escuchar a estos niños y jóvenes, que tienen que expresar su opinión y formar parte de las decisiones que se tomen”* (P3). En el caso de la segunda profesional lo argumenta: *“desde esta Fundación vemos a los niños como personas de derechos desde el primer momento, que sean niños no significa que no los tengamos que tener en cuenta y no escuchar su voz”* (P4).

La información que nos ha aportado el alumno nos hace confirmar que la mayoría de profesorado de Formación Profesional no solo se implica en su materia, sino que también lo hacen cuando ven que los alumnos pueden tener algún problema. Este es un elemento facilitador de la participación infanto-juvenil. Así mismo, aportan consejos que les pueden beneficiar en un futuro.

Sin embargo, una barrera para el alumno es que al ser gitano y al estar en Grado Superior se le hacen atribuciones muy positivas sin conocerlo, como por ejemplo creer que es un alumno muy listo ‘para ser gitano’ y estar en F.P. Son aportaciones también expresadas por algunos profesores del centro. Esto hace que el alumno se sienta señalado y le generen expectativas muy altas, lo que no siempre es positivo, ya que siempre está preocupado por dar lo máximo posible de sí mismo, así lo afirma la profesora entrevistada (P2).

Marco ha recibido apoyos externos al ámbito educativo. Principalmente desde la Fundación Secretariado Gitano de Burgos. Ha sido alumno del programa *Promociona*. La madre destaca que este tipo de apoyos no eran totalmente necesarios para Marco pero, confiesa que le han ayudado mucho “personal y psicológicamente, para saber tratar y para hablar en público, a comunicarse, y a comportarse en clase” (P2).

Se considera como relevante en este estudio de caso la pertenencia del joven a un contexto familiar positivo para desarrollar su derecho a participar, ya que todos los miembros de la unidad familiar tienen relación y ejercen un rol dentro de ella, desarrollan sus funciones y responsabilidades teniendo en cuenta las diferenciaciones de cada miembro. En este sentido, los diferentes miembros del conjunto de la familia ejercen influencias positivas en Marco.

En cuanto al centro educativo, existen diversas barreras, tanto actualmente como en el pasado, que dificultaron la consecución de los derechos del joven:

- a) El exceso de protección por parte del centro educativo ha sido un momento crítico del joven. En el primer colegio estaba muy protegido por parte de los responsables

del centro, esto hizo que el proceso de adaptación al cambiarse de centro fuese una frustración para el joven.

- b) La Educación Secundaria Obligatoria como época difícil. Marco afirma que *“en la ESO pasan un poco más de ti, te llevan un poco por donde quieren”* (P1); esto supone que los alumnos no tienen la capacidad de decidir que se les otorga como derecho.
- c) Situación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en Formación Profesional. La profesora del alumno destaca la imposibilidad de realizar adaptaciones curriculares en F.P. como elemento negativo. Asegura que *“es muy importante que se pregunte esto, porque no tenemos posibilidad de hacerlo en F.P. y creo que se debería de tener en cuenta, porque cuando se acaba la educación obligatoria no se terminan las dificultades”* (P3).

Se encuentran dos facilitadores en el centro educativo al que acude Marco que potencian la ejecución del derecho de los jóvenes a participar.

1. Los alumnos tienen la posibilidad de expresar su opinión a la hora de realizar las normas del mismo, un ejemplo de este aspecto es el que argumenta Marco:
“Ahora, por ejemplo, con el tema de que nos mandaban muchos trabajos, sobre todo en una asignatura y estábamos un poco cansados, sí que nos hicieron caso en cambiar la manera de dar la asignatura y adaptarse a las necesidades que teníamos los alumnos” (P1).
2. Un aspecto muy importante es que el centro atiende a la diversidad y aprende de ella. Así lo ha confirmado la madre: *“él tuvo que dar una charla porque estaban bastante interesados en cómo era nuestra cultura y cómo se enfoca desde fuera y cómo es en realidad, y él estuvo ahí para hacerles ver que muchas veces no es lo que nos cuentan”* (P2).

Asimismo, el ambiente del aula observado favorece la participación: es una clase con las mesas colocadas en U. Habitualmente realizan debates a través de la dinámica de levantar la mano, sin llevar a cabo debates cruzados. La profesora da tiempo y oportunidades para que todos los alumnos opinen y participen. Marco participa igual que sus compañeros, sin diferenciación.

Finalmente, dentro del entorno comunitario del joven se ha encontrado una barrera y un facilitador.

El primer aspecto hace referencia a la falta de apoyo y la incompreensión del resto de la comunidad gitana hacia la importancia de estudiar. Así lo argumenta Marco: *“He sentido mucha presión social de fuera, sobre todo de los demás gitanos, que me preguntaban si esto me va a servir de algo y si me va a dar dinero, no ven más allá del trabajo”* (P1).

Transversalmente, la madre también corrobora esta información cuando dice que en algunas ocasiones las familias gitanas no se implican como lo hace su familia en la educación de sus hijos, aspecto que resalta que *“deberá de haber más reuniones con los padres y que los padres se impliquen”* (P2).

Sin embargo, el joven afirma que le daba igual lo que le dijeran, tanto para bien como para mal, que quién toma siempre las decisiones es él, sin tener en cuenta los factores externos.

En cuanto a un facilitador que fomenta la participación del joven, se resalta la propia familia, aspecto que ya se mencionaba anteriormente en el apartado relativo a los agentes educativos. El joven habla de la implicación de su familia cuando tenían algún problema, tanto en el instituto como en el entorno comunitario. Sus padres, hermanos y pareja lo apoyan en las decisiones que toma en su trayectoria vital.

Los resultados extraídos concuerdan con otros estudios realizados en estudiantes de origen gitano, como es el caso de Padilla, González-Monteagudo y Soria-Vílchez (2017) que relacionan la continuidad de las trayectorias educativas en la comunidad gitana con la integración de sus familias en un contexto no segregado. En este caso el participante ha estado escolarizado en centros ordinarios, es decir, no ha estado ubicado en centros gueto o de exclusión social en los que se puede desencadenar una alta discriminación.

Padilla, González-Monteagudo y Soria-Vilchez, (2017) creen que la integración de estos alumnos está condicionada por aquellos rasgos que los hacen iguales a los demás, no por aquellos que los hacen diferentes. A este fenómeno lo denominan “normalidad aparente”. Es decir, a este tipo de alumnado se les integra por la semejanza a la cultura mayoritaria y no por ser un éxito en la cultura gitana. En un momento de la investigación se pudo observar, tanto por parte del profesorado como de los compañeros de clase, el hecho chocante de que un alumno gitano obtenga tan buenos resultados, creyendo que es una excepción entre la cultura gitana y más vinculada con la paya.

Este estudio, además, concuerda con la importancia de una estructura sólida entre los agentes educativos, el centro educativo, el aula y la comunidad para la creación de una participación exitosa en la escuela (Unicef, 2018). El estudio de caso confirma que la organización en conjunto de estos cuatro elementos promueve en buena medida la participación del joven.

En cambio, en la investigación se han encontrado barreras acordes con los estudios de Riddell (2019) que hacen que no se pueda hablar de una consecución efectiva de los derechos de niños/as y jóvenes. Es el caso del bajo conocimiento de los derechos, el exceso de sobreprotección que se tiene de los menores y la desventaja social. Este último factor sigue presionando hasta a un estudiante con éxito en su inclusión educativa, precisamente por no ser el caso habitual en los estudiantes de su colectivo étnico de referencia: las altas expectativas y o exigencias que se le plantean al joven gitano por el hecho de serlo y estar estudiando un Grado Superior de Formación Profesional.

Como hemos señalado arriba, encontramos un bajo conocimiento del derecho a la participación de niños/as y jóvenes, en sintonía con los hallazgos de significativas investigaciones en este campo (Lundy, 2007; Urrea, Coidura, Alsinet, et al., 2018; Riddell, 2019). Este hecho nos lleva a pensar en la necesidad de formación al respecto dirigida a todos los actores educativos (niños y jóvenes, docentes y familias).

En cuanto a los beneficios que supone la participación infantojuvenil según Unicef (2018), la investigación coincide especialmente con el siguiente: La participación aumenta la capacidad de los niños, niñas y jóvenes a formarse un juicio propio y expresarlo, escoger entre diversas opciones y aceptar responsabilidades. En nuestro caso, la participación es un elemento clave que potencia la capacidad de decisión del joven.

Además, se verifica la idea aportada de la utilidad de la participación en la escuela a dos niveles: tanto para el alumno como para el profesor. Siempre y cuando los docentes brinden la oportunidad de participar en el aula y enseñar a los alumnos a hacerlo. En nuestro estudio de campo, se ha observado la alta posibilidad que brinda el docente para potenciar la participación de los alumnos. Esto genera que cada persona, independientemente de su etnia, país de origen o discapacidad, encuentre su rol y potencia su comodidad. Trabajar la participación ayuda a que nadie se sienta excluido (Molina, 2015; Unicef, 2018).

En lo que refiere a la cultura gitana, este estudio diverge con la opinión de Anderson-Levitt (2012), el cual afirma que desde una visión antropológica esencialista la cultura gitana es opuesta a la educación. La población gitana no es, de ningún modo opuesta a la educación, lo que sucede es que existen algunos factores culturales que hacen que determinados alumnos y alumnas no desenvuelvan unos resultados educativos exitosos (FSG, 2019).

Ruíz, Gómez, Fernández, y Badía (2017) y Badía, Orgaz, Longo, y Gómez (2013) afirman que los alumnos con NEAE tiene menor nivel de participación en el aula. Afirmación que no se corrobora en esta ocasión, ya que el joven tiene un nivel de implicación en este derecho muy alto, incluso más que algún compañero de clase, aunque podamos entender que esto puede no ser lo más frecuente.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Después de la realización del estudio se puede concluir diciendo que el alumno desarrolla una participación exitosa, tanto en el centro educativo como en su propia vida en general. Es

un joven con una capacidad alta de tomar decisiones y con altas potencialidades de comunicación. Todo esto se debe a distintos factores (sus propias aptitudes/actitudes y habilidades, la familia, el centro educativo, el ambiente del aula y los apoyos externos) que han ido unidos de la mano durante toda su vida, creando contextos favorecedores y adecuados para su éxito educativo (Figura 6).

El ambiente familiar es un factor muy importante que hace que los jóvenes se desarrollen exitosamente en todos los contextos (Márquez y Padua, 2016). Este estudio concuerda con estos autores, ya que la familia, especialmente la madre del joven, ha estado implicada con los centros educativos en todos los trayectos educativos del joven.

La organización del centro al que acude el participante tiene una visión abierta, atenta a la educación intercultural. Así mismo, los profesores desarrollan procesos de inclusión en el aula que favorecen la comodidad del alumno. Se puede atribuir estas características del centro al hecho de que como formación ofrece el Grado Superior de Integración Social, enseñanza que cursa el estudiante. Este hecho rebate a Bereményi (2011) cuando afirma que los centros educativos suelen tener una visión muy tradicional y que en sus planes no incluyen la cultura gitana.

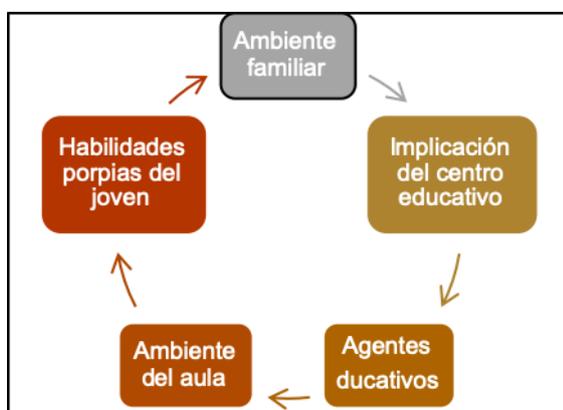


Figura 6. Factores que potencian la alta participación del joven. Fuente: Elaboración propia.

Los diversos agentes educativos han favorecido la participación del joven. En el caso de los apoyos que ha recibido, externos a la educación formal, han servido de fortaleza para que logre sus éxitos educativos y desarrolle el derecho a la participación de manera intensa. No obstante, como hemos indicado, sus características personales también influyen en gran medida en que él se comporte de esa manera. Asimismo, el ambiente del aula observado ayuda a la participación de todos los alumnos, como apunta Unicef (2018).

Cabe mencionar que existe una gran sintonía entre los cuatro participantes de la investigación en cuanto a lo imprescindible que es escuchar a los niños/as y jóvenes, que expresen su

opinión y que los adultos la tengan en cuenta; pese a que no todos los participantes tuviesen una idea de la existencia del derecho a la participación que Naciones Unidas les otorga a los niños/as y jóvenes en la Convención de los Derechos de los Niños (1889).

En cuanto a la metodología del trabajo, se considera que el tipo de investigación realizada, estudio de caso, fue la apropiada, ya que se asume una fiabilidad del caso alta. Si otro investigador/a repitiese la investigación, obtendría similares resultados. Además, los instrumentos utilizados, entrevistas en profundidad y observación participante, han sido los más adaptados para este tipo de estudio, ya que las entrevistas dan voz a los participantes y aportan una visión muy ilustrada de ellos y la observación permite dar ejemplos a las aportaciones que los propios informantes han relatado (Coller, 2000).

Podemos añadir tres elementos que han podido limitar el trabajo. En primer lugar, el retraso en la concesión de los permisos oficiales (casi 6 meses) para acceder a los centros educativos, retraso que ha impedido realizar más de un estudio de caso (por ejemplo, a una niña gitana estudiante de ESO). En segundo lugar, la parrilla de observación utilizada, posiblemente diseñada para niños y jóvenes con mayores limitaciones personales y socioeducativas, no ha servido en algunos de sus indicadores (por ejemplo, el apartado de intentos fallidos para llevar a cabo los derechos) debido a las altas potencialidades que tiene

el joven de este estudio de caso. Para próximas investigaciones sería necesario adaptar este instrumento de análisis a cada participante concreto debido a que, por ejemplo, con estudiantes universitarios con NEAE podría volver a pasar lo mismo. En tercer lugar, la poca inmersión en la participación social del joven. Se han obtenido pocos resultados de este apartado. Para próximas investigaciones será imprescindible incluir más preguntas sobre participación social en las entrevistas si se quiere profundizar en este aspecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M.A. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?* Fundació Jaume Bofill: Ivàlua. Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de: <https://bit.ly/2HqxjRM>
- Anderson-Levitt, K.M. (2012). Complicating the concept of culture. *Comparative Education*, 48(4), 441-454.
- Arzola, D.M., Loya, C.G. y González, A.M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 35-41.
- Badía, M., Orgaz, B., Longo, E. y Gómez, M. (2013). The influence of participation in leisure activities of quality of life in Spanish children and adolescent with Cerebral Palsy. *Research in developmental disabilities*, 34, 109-131.
- Bereményi, B. Ä. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalan schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355-369.
- Bogdan, R. y Taylor, J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Editorial Paidós.
- British Educational Research Association (BERA) (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition*, London. Retrieved from: <https://bit.ly/2Hm62Yy>
- Coller, X. (2000). *Cuadernos Metodológicos: Estudios de casos* (1ª. Ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fundación Secretariado Gitano (2019). *Lección gitana*. Madrid: FSG. Recuperado de: <https://bit.ly/2Hm00qV>
- López González, W.O. (2013). El estudio de casos: una corriente para la investigación educativa. *Educare*, 12(56). 130-144.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Márquez, M.J., Padua, D. (2015). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 91-101.
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Comisión de Expertos en Educación Especial: Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Santiago de Chile: Autor.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, 41, 147-167.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: ONU. Recuperado de: <https://bit.ly/1TDtaiu>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Argentina: ONU. Recuperado de: <https://bit.ly/1PLeH0D>

- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. París: ONU.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de: <https://bit.ly/2D3rqB1>
- Padilla, T., González-Monteagudo, J. y Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 181-211. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017377-358
- Riddell, S. (2018). *Autonomy, Rights and Children with Special Needs: A New Paradigm?: Literature Review: Autonomy, Rights and Children with Special and Additional Support Needs*. University of Edimburgh: Escocia. Recovered from: <https://bit.ly/2Wd7zIT>
- Riddell, S. (2019). *Autonomy, Rights and Children with Special Needs: A New Paradigm?: Briefing Scottish Case Study Findings*. University of Edimburgh: Escocia. Recovered from: <https://bit.ly/2WagP08>
- Ruíz, B., Gómez, M., Fernández, R. y Badía, M. (2017). Influencia de la calidad de vida, la participación y la resiliencia en el desarrollo de alumnos de educación primaria. *Revista Española de Discapacidad* 5(2), 111-128.
- Unicef (2018). *Participación infantil en los centros escolares. Guías de educación en derechos y ciudadanía global de Unicef Comité Español*. Universidad Autónoma de Barcelona: Unicef Comité Español. Recuperado de: <https://bit.ly/2Q1RC2w>
- Urrea, A., Coidura, J.L., Alsinet, C., Balsells, M.A., Guadix, I. y Belmonte, O. (2018). Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 127-146.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Newbury Park, C.A. Sage. Anexo.

LA DESACELERACIÓN COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

Xabier Ron Fernández
IESP Ames (Bertamiráns, A Coruña)

PALABRAS CLAVE

Neoliberalismo, Pedagogía crítica, desaceleración, emancipación, inclusión.

RESUMEN

En esta comunicación nos proponemos reflejar que es posible luchar contra las imposiciones educativas del sistema capitalista. Lo hacemos detallando las características de un proyecto, *Compartiendo Haikus*, que estamos desarrollando desde hace una década entre alumnos y alumnas de 4º de ESO. Se realiza partiendo de la necesidad de *desacelerar el ritmo* dentro del aula del proceso de enseñanza-aprendizaje. El método une la reflexión pedagógica y una práctica educativa asentada en la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos dentro del aula y su observación y valoración en el exterior del aula. Los materiales complementarios de apoyo (películas y lecturas) sirven para fijar no solo los conocimientos propios de la lengua francesa, materia que impartimos en el IESP de Ames, sino las distintas observaciones contextuales. Lo relevante es el propio proceso, no exento de complejidades como toda tarea educativa, la toma de conciencia del alumnado de lo que implica el proyecto, de su trabajo colectivo y solidario, y como desemboca en unas creaciones que sorprenden por su contenido y forma. La desaceleración permite la incorporación de todo el alumnado, sean cuales sean sus expectativas y necesidades, al proceso. Nadie queda excluido. Permite la utopía de una escuela que resiste e iguala, que ofrece una igualdad distributiva de oportunidades, que ofrece herramientas para la emancipación.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La escuela y el cuerpo docente asumen todas las cargas de los males de la sociedad actual. Cada cierto tiempo cobra fuerza un discurso estereotipado que convierte en negativo todo lo que define el sistema educativo: las vacaciones, el salario, la jornada laboral, las bajas por enfermedad, todo sirve para echar sobre los y las docentes y sobre la institución escolar la culpa de una mala educación, de unos repetidos malos resultados en los tests PISA u otros evaluadores 'independientes', de un constante y progresivo bajo nivel educativo de alumnado, del 'fracaso escolar', de la escasa formación del profesorado, y otras lindezas¹.

Los 'dedos acusadores' se olvidan, cuando llevan a cabo este tipo de artes discursivas, de que la educación supera el marco de una escuela y su cuerpo docente. Inoculados por la magnificencia del virus capitalista, que los envuelve en un magma de alienación (Marx) y autoexplotación (Han), se olvidan que ellos mismos son parte de la educación y, por lo tanto, son causa también del supuesto mal que denuncian.

Y, sin embargo, da la impresión de que el cuerpo educador y docente tiene -quien desee resistir, claro está- que realizar su tarea 'a pesar de' todas las atracciones fatales que ejercen los restantes configuradores del sistema educativo. En ese momento, y en función de la percepción, los mecanismos de difusión del sistema dominante (capitalismo neoliberal) se encargarían de 'marcar' como 'utópicos', 'resistentes' o 'analógicos' los resultados de esa tarea o ya, en el colmo de las paradojas, pero que demuestra la capacidad camaleónica del capitalismo -y la ingenuidad que algunos manifiestan- serán encuadrados dentro de actividades 'innovadoras', que 'fomentan el talento', y otras frases amigas de la jerga que estructura los discursos educativos institucionales desde hace dos décadas.

Desde que se comenzó a aplicar la LOGSE se inició otra discusión, en principio educativa, pero que adquiere una relevancia pública y social como es el enfrentamiento entre *hiperpedagogos* [que practican la sobreinterpretación relativista propia del posmodernismo y piensan que el rol del profesorado es 'borrarse' del proceso de enseñanza pues el alumno y la alumna 'se construyen' a sí mismos y 'aprenden' por sí mismos] y *antipedagogos* [que insisten en demonizar cualquier acercamiento de la enseñanza hacia la pedagogía y reviven con nostalgia una supuesta arcadia educativa fundamentada en la transmisión de saberes y conocimiento, como si esa no fuese la finalidad de los docentes que practican una pedagogía crítica, e ignorando conscientemente que en esa arcadia era numerosísimo el alumnado relegado y excluido; en España podemos citar a Royo (2016), Santamaría (2014), Moreno Castillo (2016)] que convierte en ejercicio imposible mantener una postura equilibrada, que solo puede venir de la mano de la Pedagogía Crítica (Meirieu, 2018).

Pero, curiosamente, son pocos los que sitúan a la escuela en su justo contexto, que no es otro que el del capitalismo neoliberal, una auténtica pesadilla que destroza los cimientos de la democracia (Laval / Dardot, 2017). En efecto, como vieron Chomsky (2001), Dubet (2005), Díez (2007) (2018), Torres Santomé (2017), Giroux (2018) o Duch (2019) la escuela vive zarandeada por los vientos neoliberales que reforman los marcos normativos a su antojo y quieren que la educación sea una especie de manifestación del 'sentido común', del 'consenso' capitalista. La escuela es una de las piezas fundamentales para que el capitalismo neoliberal se pueda perpetuar sin crítica. Por eso, la escuela debe ser la isla Utopía que resista a los deseos y a la codicia del capital, que permita la emancipación del alumnado. Como dice Torres Santomé (2017), la escuela nos enseña a vivir juntos. Supone aprender a reconocernos como iguales. La escuela tiene que desmontar la arquitectura de exclusión que pone en pie el neoliberalismo. Tiene que ofrecer un bien común y establecer los canales no competitivos para acceder a dicho bien.

Para definir ese bien común, podemos partir de la refutación o reversión de las características de la escuela pública que quiere el capitalismo neoliberal (Torres Santomé, 2017): a) Aceleración; b) Numerización; c) Empresarialización y el emprendimiento de sí mismo; d) Adoctrinamiento religioso y financiero; e) Aporofobia educativa; f) Quiebra del proceso inclusivo y nuevos procesos de segregación (internos y externos); g) Individualización obsesiva; g) Autoculpabilización del fracaso; h) Colonización digital; i) Crecimiento y ecologismo (financiarizado y deturpado); j) Lógica de las competencias y de la selección; k) Lógica de la competitividad y de la innovación; l) injusticia curricular.

Lógicamente, no podemos desarrollar en el reducido marco de esta comunicación todas las posibilidades educativas de resistencia. En esta comunicación relataremos como, a través del desarrollo del proyecto educativo *Compartiendo Haikus*, practicamos la desaceleración del ritmo dentro del aula y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, seguro que a algunos les resultará utópico, pero la desaceleración es una necesidad no solo educativa, sino social. Nos damos cuenta al escuchar decir a Karl Schwab, fundador y presidente del Foro Económico Mundial, que el futuro es un mundo en el que los rápidos se comerán a los lentos. Terrible sería hacer todo lo posible desde la educación para que eso fuese cierto. Limitemos los daños ya. Desaceleremos ya. Pero no una desaceleración que intente darle rostro humano al capital, sino un proceso de alcance global que ataque al engranaje que mueve de manera desorbitada al capital en busca de acumulación y plusvalía. Al hacerlo, de forma paralela, todas las características enumeradas más arriba de la escuela pública que quiere el capitalismo neoliberal, se verán sometidas a transformaciones indeseadas por el capital.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

¿Cómo, a través de una educación crítica, podemos lograr que la educación sea emancipadora? ¿Cómo hacerlo cuándo la escuela pública tiene que realizar su trabajo en medio de la tormenta de desigualdades de todo tipo que provoca el neoliberalismo?²

La respuesta a estas y otras preguntas ocupa nuestra tarea docente e impregna nuestra acción educativa. En esta comunicación nos centraremos en el proyecto *Compartiendo Haikus*, que nació hace una década y que, con variaciones y adaptaciones lógicas, hemos desarrollado en dos centros, el CPI de Pontecesures (Pontevedra) y, actualmente, en el IESP de Ames (A Coruña). El proyecto se dirige a alumnado de 4º de ESO por sus características básicas: a) un grupo más o menos estable de unos 25 alumnos y alumnas; b) el alumnado se defiende de manera aceptable en un nivel de conocimiento A2 inicial de la lengua francesa; c) se disponen de tres horas semanales de docencia; d) el profesor conoce de al alumnado.

En un tiempo en que los puentes del diálogo suelen quebrarse, y el equilibrio argumental y crítico declararse en situación de 'búsqueda', consideramos imprescindible ponderar los pros y los contras de grupos de alumnos y alumnas amplios, diversos, heterogéneos, pero que necesitan que la docencia y la educación los iguale, les conceda la misma *igualdad distributiva de oportunidades* (por emplear el concepto óptimo de Dubet, 2005; véanse también los conceptos de *justicia distributiva* de Echeita Sarrionandia, 2013, el de *justicia correctora* de Connac, 2017: 38-39, o el de justicia social de Díaz, 2018: 100-102).

El proyecto nació con la necesidad de desacelerar el ritmo, de romper las dinámicas que impone el capitalismo. Todo va demasiado rápido, tanto que se disuelven espacio y tiempo (Rosa, 2016). El alumnado vive sometido a esta vorágine y afecta tanto a su desarrollo humano como educativo. La pausa reflexiva y analítica desaparece en beneficio único de lo emocional y del imperio de la mentira en lo que se denomina *posverdad* (McIntyre 2018).

Al poner en jaque la aceleración del capitalismo y quebrar su ritmo en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podremos establecer otras acciones éticas como la solidaridad, la cooperación, el respeto y otras, que permitirán deshacernos, o por lo menos intentarlo, del imaginario hiperindividualista competitivo del capitalismo y de su figura hegemónica, el sujeto neoliberal emprendedor e innovador (sobre esta figura véase Díez, 2018). Podremos aspirar también a que ninguna de las personas se quede relegada de la tarea educativa que se desea incorporar al bien común.

Limitar la obsesión por el tiempo tiene que ser unha actitud también ética del docente, tiene que impregnar todas las situaciones de enseñanza y ser coherente³. Nada más absurdo, por ejemplo, ver en las aulas cómo el teléfono móvil de un o una docente se convierte en un personaje presente, que interrumpe y mueve la atención de la clase. Necesitamos coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Todo se puede comunicar de forma razonada y ponderada, prudente, teniendo en cuenta quién recibe nuestro mensaje y la importancia que tienen en los alumnos y alumnas las palabras, los gestos e incluso la mímica facial de quien ejerce la docencia.

Vivimos en la era de la obsolescencia acelerada, calculada y programada, que convierte nuestra percepción del tiempo en 'truncada', siempre inacabada. Si pensamos en la docencia, existe una especie de 'miedo' o 'atolondramiento' por todo lo que, supuestamente, se incorpora, cada día, al acervo de los conocimientos, siempre en supuesta fase exponencial de crecimiento y acumulación. En un clima, además, en el que la experiencia es vista con sospecha, ya que solo se puede ganar experiencia con tiempo, con la lentitud que nos conceden los años de trabajo.

Con este proyecto intentamos trasladar la necesidad de entender que debemos vivir en asociación con el tiempo natural, con los ritmos que exige cualquier actividad, no 'vivir contra el reloj', que es lo que suele suceder, por desgracia, una vez suena el timbre, que marca el final de la jornada escolar y el inicio, para muchos y muchas, de una maratón de actividades y obligaciones a la carta, normalmente impuestas. Saturación que va en contra de toda

lógica y que repercute, de forma natural, en la (pre)disposición del chico o chica a la hora de estar en clase: cansancio físico y mental, falta de sueño, conectividad digital abusiva, etc⁴.

OBJETIVOS EDUCATIVOS GENERALES

Desde nuestro pequeño espacio educativo podemos y debemos resistir y luchar:

1. Para que esa pedagogía pública que encumbra al sujeto empresarial no sea la que modele el imaginario que debe proyectar la escuela.
2. Para no perder la solidaridad como valor que une a personas de distinta procedencia y naturaleza.
3. Contra la exclusión y la desigualdad.
4. Contra los estigmas, prejuicios y la aporofobia educativa.
5. Contra la destrucción del pensamiento crítico y la imposición de la amnesia narcotizante del pensamiento único (neoliberal).
6. Para que los problemas sociales no sean reducidos a un mero problema individual, del que se culpa a las propias personas.
7. Para que, a pesar de todo y de nosotros mismos, triunfe una praxis de la emancipación, que implica desmontar la pretendida unicidad del ‘sentido común’ e incorporar la pluralidad, en donde, al lado de lo bello está lo feo, al lado de lo pulido está lo rugoso, al lado de lo positivo está lo negativo, que todo está impregnado de conflicto, que se resuelve con la metodología de la dialéctica pues, lo disciplinario no resuelve el problema educativo, solo lo camufla, lo distancia...
8. Para que la voz de los y las docentes se hagan escuchar en defensa de la *res publica*, de lo común, de lo público y sus valores, denunciando su privatización y mercantilización.

Estos objetivos no dejan de estar presentes en todo momento y explican la motivación profunda del proyecto *Compartiendo haikus* y la necesidad de desaceleración. Supone intentar despertar, sacudirnos del dominio asfixiante del ritmo del capital. Es lo que Rosa denomina ‘desaceleración intencional’ (Rosa, 2016: 60), de tipo ideológico y que, en nosotros, adquiere también una vertiente ética y funcional.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES

A pesar de que es fundamental conocer en lo esencial al alumnado, aspecto que concede la estabilidad del docente -y los cuestionarios elaborados a lo largo de los tres primeros años de ESO-, no podemos perder de vista que es preciso ‘enfocar’ la atención primera hacia la esencia misma del proyecto, incidiendo en lo que se pretende. Para ello, es pertinente combinar los aspectos ‘endógenos’ de cada una de las alumnas y a cada uno de los alumnos que formarán parte del grupo-clase con los aspectos que podemos caracterizar como ‘exógenos’ y que serían los que afectan a las diferentes partes fundamentales del proyecto que, no lo olvidemos, se desarrolla a través de un constante diálogo que nos lleva del francés (lengua de aprendizaje) al gallego (lengua base).

Aspectos endógenos⁵:

- Situación del alumnado y contexto socioeducativo.
- Particularidades de naturaleza sensorial y motora.
- Particularidades del ámbito cognitivo.
- Particularidades del ámbito afectivo y sexual.

Aspectos exógenos:

- La ‘naturaleza’ como parte del entorno de la comunidad educativa.
- El tiempo y sus ritmos en una sociedad ‘acelerada’: valoraciones y percepciones.
- La poesía como creación y expresión del patrimonio paisajístico: aproximación a los haikus.

- Léxico de las emociones y léxico de la naturaleza y el tiempo.
- El texto descriptivo: definición y caracterización.
- El texto explicativo: definición y caracterización.
- El debate: instrumentos y estrategias argumentativas.

Los objetivos se intentan alcanzar a través de la puesta en marcha de un plan de trabajo que contemple el nivel individual y el nivel colectivo a través de la cooperación. El alumnado se verá confrontado con la necesidad de acceder al profesorado para resolver dudas y, en otras ocasiones, a sus demás compañeros y compañeras, y en otras más, a lo que le facilite un itinerario digital preparado y adecuado (por ejemplo una web quest o *chasse au trésor*). El alumnado se dará cuenta de que el error es natural cuando se aprende una lengua. Para ello, es de rigor una constante presencia del diálogo como aprendizaje (Roediger / Finn, 2018). Los paseos experimentales con el fin de relacionar como se dan las estaciones en el contorno inmediato del centro educativo y su manifestación en la película de Kim Ki Duk serán la perfecta ocasión para que entre ellos y ellas y con el docente practiquen breves conversaciones en lengua francesa para hablar del tiempo, del paisaje, de la estación en cuestión y de las emociones y sentimientos que nos provoca. Para dar más énfasis a algunos de estos temas, se llevarán a cabo pequeños debates organizados sobre cuestiones que se revelan esenciales: a) Est-ce que l'être humain est conscient des conséquences négatives de l'effet de serre?; b) As-tu le temps nécessaire pour te reposer et pour faire ce que tu aimes? c) Quelles sont les conséquences pour la société et les personnes de la grande vitesse avec laquelle nous vivons?; d) Considérez-vous que nous vivons dans une société égalitaire? (etc.). La respuesta es individual o grupal en función de la cuestión y conlleva trabajo con fuentes documentales seleccionadas de la biblioteca o de Internet.

METODOLOGÍA / MÉTODO

SÍNTESIS DEL PROYECTO

El proyecto *Compartiendo haikus* se explica a inicios de curso y consiste, entre otros aspectos ya enunciados, en crear haikus en lengua francesa a razón de 4 por cada estación, acompañados de imágenes (fotografías, dibujos o recortes de revistas). El punto de partida conceptual está en los haikus de la cultura japonesa, a la que nos acercamos brevemente, aunque establecemos el arranque real en la adaptación que realizó Jack Kerouac con sus haikus-pop.

La realización de los haikus es solo el desenlace final de un proceso que nos lleva, lentamente, y de forma siempre contextual, a valorar como se suceden las estaciones, cuáles son sus rasgos y como se mimetiza el entorno de la Naturaleza con las mismas. Como herramientas privilegiadas usamos la película del director de cine surcoreano Kim Ki-Duk, *Primavera, otoño, invierno y...primavera. Las estaciones de la vida*, del año 2003, con la cual podremos describir como se asocian los estados de ánimo a la sucesión de las estaciones y cómo se corresponden estas con las edades del ser humano, además de tratar temas como los celos o el machismo. Otro largometraje aprovechado es el de *Le Renard et l'Enfant*, de Luc Jacquet, del año 2007, que nos permite introducir la lectura de *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry en sus fragmentos más relevantes y establecer importantes reflexiones sobre la relación entre el ser humano, la naturaleza y el mundo animal.

Las dinámicas son textuales o interiores al aula y contextuales o exteriores al aula. Periodicamente, se hacen paseos por el entorno natural para apreciar la sucesión de los ritmos de la naturaleza. Se aprovecha para realizar fotografías que luego serán aprovechadas. Se toman notas para la elaboración de los haikus. Se comentan características de la microtoponimia. Se practican en lengua francesa los rudimentos expresivos y léxicos adecuados. Se toma nota de los aspectos positivos y negativos, de cómo podría mejorar el entorno de su instituto.

En el aula se busca el trabajo colectivo y cooperativo para que cada uno de los alumnos y alumnas realice sus haikus conforme a su deseo expresivo y creativo. El profesor, antes de todo eso, lógicamente, transmite los conocimientos necesarios para que ese deseo pueda cumplirse. Para ello, desde los mismos inicios adaptamos al aula la gramática del sentido y de la expresión de Charaudeau (1992). Los haikus deben ser de tres versos, pero con metro y rima libre, aunque ambientados en la naturaleza y focalizados sobre un sentimiento o emoción. Se realizan siempre en el aula y siempre a mano. Todo el trabajo se realiza en el aula bajo la mediación del docente. En eso también procuramos reducir la actual dependencia del formato digital que nos impone el capitalismo (Prada, 2019), aunque, como es obvio, para actuar pedagógicamente, se hará ver la necesidad de considerar las herramientas digitales como un medio para acceder a determinado tipo de información y no como un fin en sí mismo.

FASES PARA EL DESARROLLO EXPLICATIVO DE LA ACTIVIDAD DE LOS HAIKUS

Este proyecto educativo nace, en el fondo, después de dialogar mucho con experiencias pedagógicas críticas, de la necesidad de reflexionar antes, durante y después de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es justo reconocer que se nutre también de la propia experimentación con cada uno de los diferentes alumnos y alumnas que participaron en el mismo. La base siempre ha sido la misma, pero los accesorios han variado en función del alumnado. Accesorios que nos permitían definir la situación de aprendizaje más óptima para que se diese el proceso de captación que permitiese al alumnado avanzar y progresar para alcanzar las metas previstas. Coincidimos con Meirieu cuando afirma que aprender se relaciona con la construcción de conocimiento (Meirieu, 2017b: 62), que no parte nunca de cero, pues siempre hay un 'poso' que podemos aprovechar a través de actividades de 'sacudida de los recuerdos dormidos'.

Las cuatro operaciones mentales que describe Meirieu (2017b: 112-116), la deducción, la inducción, la dialéctica y la creatividad serán convocadas de forma constante a través de la estrategia de aprendizaje dispuesta en todos los ámbitos conceptuales que desea trabajar este proyecto y que hemos enunciado más arriba.

A modo de ejemplo, ilustraremos este aspecto con algunas de las actividades desarrolladas para trabajar los haikus.

Primera fase: Diseñar actividades iniciales que permitan la presentación del proyecto en sus líneas esenciales y ver si el alumnado detecta cuáles son las características de los breves poemas que se le ofrecen y si puede llegar a razonar cuál es el fundamento poético que los estructura tanto desde el punto de vista métrico-estrófico (conocido como *yukiteikei*: 17 sílabas que se distribuyen en 3 versos de 5-7-5 sílabas, respectivamente) y temático (*kidai*: ambientación paisajística y estacional). Se propone partir de los haikus tradicionales de Matsuo Bashō, Onitsura, Chiyo-Ni o Kakimoto Tae y ofrecer una pequeña muestra de los haikus-pop de Jack Kerouac⁶ (que se pueden acompañar también de algunos de los que escribieron Gary Snyder, también de la Generación Beat, o, en nuestras letras, Octavio Paz; igualmente, se pueden leer algunos de los que figuran en la novela haiku de Lanoue (2011). Se realizarán preguntas-guía para que el alumnado se detenga y reflexione sobre las coincidencias y diferencias. Para expresar las conclusiones se pueden articular actividades de mediación oral o escrita en francés, consistentes en que se expongan con pequeños textos explicativos las diversas consideraciones de los alumnos y alumnas (recordamos que se trata de una actividad previa a la exposición detallada y a la definición de la estrategia concreta que permita profundizar en la naturaleza del texto explicativo).

Segunda fase: una vez valoradas las actividades previas, y después de la explicación teórica del docente, se puede realizar una actividad de reconocimiento de la unidad de los haikus como poema y emoción que se produce en un momento determinado de las estaciones del año. Una de las actividades tiene que ver con el desmembramiento de los haikus y la dispersión de sus partes para que el alumnado los recomponga y luego exponga

ese proceso de asociación que combina la libertad, la creatividad y el reconocimiento de la norma. Esta actividad da mucho juego pues se podrá comprobar como la asociación dará lugar a poemas imprevistos totalmente válidos, y, al mismo tiempo, permitirá comprobar que hay ciertos aspectos que siempre hay que tener en cuenta para que el haiku sea óptimo.

Tercera fase: traducción de una selección de haikus-pop de Jack Kerouac desde el inglés al francés pasando por el gallego. Para poder realizar de forma óptima esta traducción, es pertinente desarrollar la explicación sobre el tipo de léxico que se emplea de forma predominante en los haikus.

Cuarta fase: elaboración de cuatro haikus por cada una de las estaciones acompañados de una imagen cada haiku. En esta fase es cuando se procura incentivar la operación mental dialéctica y la creativa. El haiku que buscamos incorpora la sencillez métrico-estrófica de Kerouac y mantiene el *kidai*. En síntesis: 3 versos libres + lenguaje sencillo + 1 emoción + 1 sensación paisajística + 1 sensación estacional + 1 imagen (foto, ilustración, dibujo). La realización de esta cuarta fase es la que más refuerza los vínculos, pues tiene que ver con dinámicas en grupo en las que se intentan poner en común ideas, la adecuación del léxico empleado, y el alumnado procura resolver las dificultades con las herramientas que el docente ya explicara previamente y que figuran consolidadas en las actividades diseñadas.

Si tuviéramos que resumir qué significa el universo del haiku, diríamos lo siguiente: El haiku es vida expresada en concisión después de la pausada observación. Para comprender el alcance de lo que manifestamos, es necesario aprovechar cada una de las salidas al exterior. Detenerse para escuchar el silencio, retratarlo y, solo después de la reflexión creativa, sentarse y elaborar un haiku. No olvidemos que una de las teorías creativas existentes sobre los haikus es que toda revisión de un haiku contiene la semilla de un nuevo poema.

LO DIVERSO, UN PRETEXTO PARA LA INCLUSIÓN O COMO TODA TERMINOLOGÍA ES DIALÉCTICA

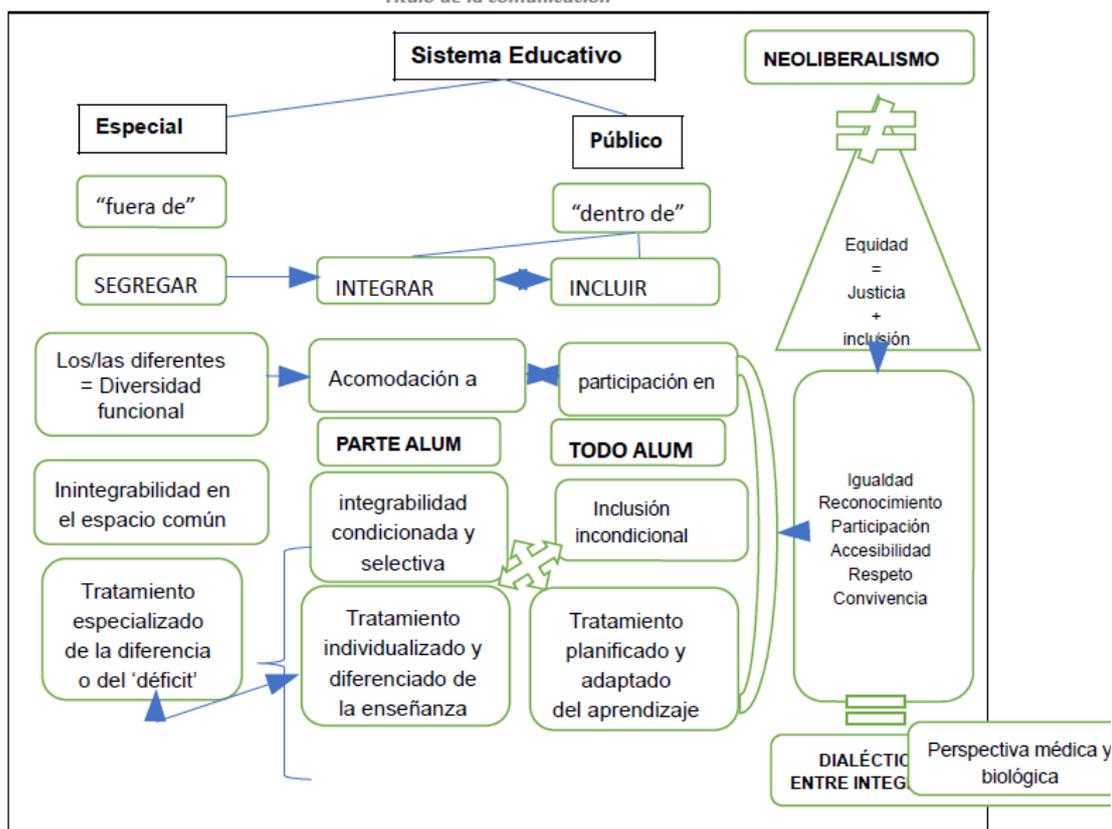
No son pocos los contextos en los que vemos como se produce una descripción de la praxis educativa que podemos resumir en las parejas 'normalidad'/uniformidad vs. 'anormalidad'/diversidad'. Resulta curioso que los mismos que usan el concepto de 'normalidad' busquen luego otros términos menos connotados para referirse a su ausencia. Así es como nace el empleo dominante de 'diferente', olvidándose que absolutamente todos y cada uno de los alumnos y alumnas es en sí mismo 'diferente', de la misma manera que es 'diversa' la realidad de todo grupo-clase con respecto a otros grupos-clase y entre los propios miembros de cada uno de los grupos-clase.

En el fondo, tendemos a adjetivar de forma incansable e interminable la educación cuando quizá nunca llegamos a la finalidad primera de la educación (véase Sinisi, 2010): conducir fuera de los marcos que condicionan (y modelan) al alumnado, a TODO el alumnado...emancipándolo, concediéndole las herramientas para construir su pensamiento crítico y crear su proyecto de ciudadanía en un mundo hegemonizado hoy por el imaginario del capitalismo neoliberal.

Es como si existiese la obligatoriedad de someterlo todo al molde de la 'normalidad'/uniformidad, que sería supuestamente prueba de atributos y valores que son abrazados por una mayoría. No nos gusta el término 'normalidad', pues creemos que se asienta en un prejuicio. Además, si la normalidad dominante establece que el 'otro' es una carga y una molestia que debemos mantener fuera de nuestras fronteras...¿qué haríamos? Lo que algunos consideran 'normal', para otros es todo lo contrario. Recordemos que en Francia, cuando Sarkozy, era presidente de Francia, quería obligar a los centros educativos a que les facilitase los datos de los niños y niñas cuyos padres y madres fuesen inmigrantes en situación administrativa irregular. Las plantillas de docentes y equipos directivos (aunque no todos) se negaron a realizar tal tarea policial. Fue una acción de resistencia que, seguro, algunos no definirían como 'normal'. Por eso, la normalidad y la uniformidad no nos parecen

conceptos educativos adecuados para tratar lo que nos ofrecen las aulas que no es otra cosa que un reflejo de la sociedad: diversidad, multiplicidad, pluralidad, heterogeneidad⁷. Y esa realidad encuentra su forma de ser en el marco común de convivencia, que reúne a todas las personas con sus derechos, deberes y libertades, esto es, el marco en donde ejercen su condición de ciudadanía: la democracia. En democracia la educación solo puede ser inclusiva, pues es un derecho constitucional. Lo que sucede es que esta democracia, que ya conoce el secuestro de sus instituciones por parte del 'gobierno en la sombra', se ve debilitada en su imaginario por los valores hegemónicos del capitalismo neoliberal que son, desde luego, contrarios a la equidad que busca una educación digna de ser democrática. La diversidad es, por lo tanto, consubstancial al marco de convivencia (a pesar del supremacismo, del racismo y de la aporofobia). Por eso, defendemos las escuelas públicas como el lugar en el que se da el aprendizaje del futuro ciudadano, de la futura ciudadana. No compartimos la creación de escuelas-gueto o escuelas segregadoras, sean del tipo que sean, y menos aun que estas sean sufragadas con los impuestos de la hacienda pública. Sintetizamos en el diagrama siguiente como entendemos toda la dialéctica que encierran los procesos de segregación-integración-inclusión⁸.

I Congreso Internacional EDUCRÍTICA 2019
Título de la comunicación



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados son muy positivos y es imposible condensarlos de forma justa en estas líneas. Ciertamente se deben vencer resistencias iniciales pues el alumnado siempre es reacio a escribir poesía ("Non sei facelo en galego, vou saber facelo en francés?", "Eu non sei", "Nunca escribín poesía", y un largo etcétera que siempre giran sobre una primera reacción negativa). Pero, en ese momento, es cuando aprovechamos las enseñanzas pedagógicas de Meirieu (2017a, 2017b, 2018) y de Connac (2017) para aplicar dinámicas de

desbloqueo y convencimiento. Lo mismo sucedía con la película de Kim Ki-Duk con los colegas de instituto, pues no entendían como podía proyectar una película tan lenta. Los resultados fueron más que satisfactorios ya que depende del grado de implicación del docente y de cómo desgrana la explicación y, sobre todo, de ver la película con un ritmo asumible y con una serie de actividades que faciliten la atención del alumnado.

Lo de menos, lógicamente, es la calidad literaria de los haikus, sino que buscamos una expresión correcta en francés de los sentimientos y emociones que se asocian a las estaciones. Sin embargo, tenemos que reconocer que las hermosas combinaciones que lograron los alumnos y las alumnas nos sorprendieron gratamente.

Lo de más, la solidaridad y apoyo que se daban cuando tenían dificultades. Lo de más, cómo se sorteaba la sobreexposición al etiquetaje que existe de inicio en el grupo-clase y, cómo, se lograba, dentro de lo posible, una igualación y una inclusión del alumnado a través de la desaceleración y de un ritmo más natural y diverso al mismo tiempo. Lo de más, el intento de debatir de forma ordenada sobre aspectos que el profesor ponía de relieve de las películas que se contemplaban o de las cuestiones específicas que se trabajaron sobre aspectos sociales y existenciales.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A lo largo de la exposición de nuestro trabajo intentamos reflejar cómo, a través de la *desaceleración* aplicada a un proyecto educativo es posible resistir frente al empuje del neoliberalismo. La desaceleración nos permite ser más equitativos y atender a la diversidad de expectativas y necesidades del alumnado con vistas a que aprehenda las herramientas “para conducirse fuera” de los marcos que le imponen. Al demorar el ritmo y adaptarlo a la propia realidad del grupo-clase, las enseñanzas se sedimentan de una manera más tranquila en todo el grupo y, por lo tanto, facilita que todo el alumnado, sea cual sea su expectativa y necesidad, se vea, poco a poco, cierto es que partiendo de un apriorístico juego de resistencias y objeciones iniciales, incluido en la dinámica que pretende el proyecto diseñado. La palabra que más hemos escuchado cada vez que poníamos fin al proyecto era satisfacción ('gústame', 'quedou ben', 'nunca pensei que faría poesía en francés', etc.).

Vivir parte del proceso en contacto con el entorno natural y medioambiental, facilita la toma de conciencia pues solo cuando reconocemos el territorio, sus valores paisajísticos y patrimoniales se puede aspirar a su defensa y preservación. Además, se va adquiriendo una conciencia crítica sobre las consecuencias de la acción del ser humano en la naturaleza.

Nunca hay que perder de vista el contexto en el que (sobre)vive la escuela hoy en día, el neoliberalismo, que no solo nos impone un ritmo desenfrenado y una aceleración devastadora, sino que nos envuelve con su obsesión por la cuantificación y la numerización y establece una pedagogía de fronteras (Rosa, 2016: 105; Giroux, 2018: 173-174; Skliar, 2019), de límites que segregan y excluyen, en donde ‘el diferencialismo’ sirve, no para desarrollar la pluralidad de una vida en sociedad, sino para perpetrar una segregación educativa en toda regla, con el apoyo a veces ingenuo de docentes.

La escuela tiene que ser el lugar en el que se materialice una política de igualación entre todo el alumnado (Connac, 2017: 27). La idea que mantiene Connac con respecto a la justicia es que sea la misma para todos los alumnos y alumnas. La clave estaría entonces en la 'mismidad', si se nos permite este término, en acceder y recibir 'lo mismo' todos y cada uno de los alumnos y alumnas y, por lo tanto, para que pueda ser una realidad ese recibir 'lo mismo' y ese acceder, los centros educativos tendrán que realizar cambios estructurales y materiales para que nadie quede excluido (Booth / Ainscow, 2015). Por poner un solo ejemplo, habrá discentes que necesiten para acceder a ese 'lo mismo' el apoyo en el aula de un educador, otros necesitarán que la explicación se diversifique y se repita -creemos relevante este concepto de repetición para que no se les prive de lo que iguala y une- en un lenguaje alternativo de comunicación (pictogramas, lenguaje de signos,...). Pero también, y dentro de la propia planificación del aula y de las actividades que se diseñan dentro de la

situación de aprendizaje que nos lleva a la realización del proyecto de los haikus, el docente ofrece diferentes actividades-pasarela para que cada alumno y alumna transite por el itinerario que le es más proclive después de que se haya efectuado el punto de partida aglutinador. Y, por supuesto, igualar, intentar reducir las desigualdades de partida que intentan condicionar al alumnado, no es sinónimo de renuncia a la calidad educativa y a la profundidad en la transmisión de los conocimientos y saberes y a la exigencia en su apropiación (Meirieu, 2018: 54, 136-137)⁹.

No practicamos la liquidez propia del posmodernismo, ni relativizamos la importancia de la verdad científica y de los hechos, ni apoyamos el 'borrado' del docente ante el proceso de enseñar, pero tampoco nos dejamos llevar por los cantos de sirena de una supuesta arcadia que los nostálgicos piensan se revela con la antigua EGB o incluso con el antiguo Bachillerato. Creemos que la pedagogía es una herramienta que acompaña la forma en que se transmite el conocimiento, y esa transmisión debe igualar y abrir los horizontes de expectativas de cada uno de los alumnos y alumnas. En ese igualar el docente se verá en la obligación de 'repetir de forma alternativa' la explicación, la tarea o las actividades y diversificar el material para que todo el alumnado pueda acceder y participar en el proceso de aprendizaje. Pero no debe realizarse teniendo en cuenta solo el foco de interés del alumno o alumna: sería un error que impediría la apertura a otros horizontes a priori 'cerrados' por las precondiciones que modelan su pensamiento. Sería renunciar al fin primero de la educación: la emancipación. Somos sabedores de que existe una poderosa corriente pedagógica que se reviste de innovación y creatividad que apela a que el docente solo debe aspirar a desarrollar lo que le gusta al alumno o alumna. Esa especialización solo es buena, quizá, para preparar una persona para el futuro mercado laboral, pero creemos que renuncia a lo que debe ser la educación.

Con este proyecto trabajamos para el desarrollo de aspectos sometidos a la voracidad del tiempo acelerado: la reflexión, la paciencia, la comprensión de la quietud y de los ritmos naturales. Pocos autores describen de forma explícita la necesidad de desacelerar. Cuando empezamos a desarrollar este proyecto lo hacíamos convencidos por nuestra propia percepción y experiencia, hoy, diez años más tarde, conocemos la obra de un autor como Meirieu que habla directamente de "faire de l'école un espace de décélération" (Meirieu, 2018: 201-209). A pesar de toda la prensa negativa que tiene este concepto, que asociamos de forma consciente al de 'decrecimiento', pensamos que es vital desacelerar¹⁰, reducir la presión evaluadora, situar el foco de atención sobre lo necesario por aprender, sobre los conceptos clave y los aspectos (obras, teorías,...) relevantes y que deben significar para el alumnado una especie de sacudida epistémica.

No debe ser la docencia campo para la mentira o para 'encubrir' qué es el mundo, sino, como describe Bauman, "nadie los [a alumnos y alumnas] habría preparado para un mundo duro, inhóspito y poco acogedor" (Bauman, 2013: 23)¹¹. El proceso de evaluación tiene que tener el fin de progreso, de mejora, para comprobar que el alumno o alumna puede responder cada vez 'mejor' a situaciones de aprendizaje concretas y, el alumnado entender esa mejora como algo que se desmarca de la competición frente a los demás miembros del grupo-clase.

Somos conscientes de que la igualdad educativa no puede, por sí sola, reducir las desigualdades de clase (social, territorial, económica..), pero debe creer en su posibilidad, ya que solo así, con un alumno o alumna consciente de la potencialidad de la reivindicación, de la necesidad de esa igualdad también en la sociedad, podremos, quizá, contribuir a poner los cimientos de un mundo más justo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz Sánchez, P (2019). Educación inclusiva: calidad y mejora para todos. Jornadas educativas. La escuela inclusiva. Nuevos retos para la comunidad educativa del siglo XXI. 09/08/2019. Recuperado de

- https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/16068/mod_resource/content/0/PILAR_ARNAIZSANCHEZ/EducacionInclusiva_PilarArnaiz.pdf
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: uno de los desafíos de la Educación y la Escuela de hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3), 1-15.
- Booth, T. / Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fuhem/OEI [adaptación de la 3ª edición].
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)Educación*. Barcelona: Crítica.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- Dell'Isola, L. (2016). Dall'integrazione all'inclusione. L'evoluzione lessicale e le realizzazioni didattiche nella scuola italiana. *OPPIinformazioni*. 121, 42-50.
- Díaz, A. (2018). La escuela como lugar de la justicia social: una perspectiva emancipadora de teoría crítica. *Educación crítica y emancipación*. Barcelona / Buenos Aires: Octaedro / CLACSO, 85-103.
- Díez, E.J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Díez, E.J. (2018). Psicoeducación. Educando al nuevo *doer*: el emprendedor neoliberal. *Educación crítica y emancipación*. Barcelona / Buenos Aires: Octaedro / CLACSO, 129-153.
- Dubet, Fr. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- Duch, Ll. (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Barcelona: Herder.
- Duvoux, N. (2017). *Les inégalités sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo 'voz y quebranto'. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (2), 99-118.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*. 46, 17-24.
- Giroux, H.A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Gruen, A. (2019). *El extraño que llevamos dentro. El origen del odio y la violencia en las personas y las sociedades*. Barcelona: Arpa & Alfil [edición alemana de 2000].
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Honoré, K. (2012). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA.
- Lanoué, D. G. (2011). *Loco por el haiku*. Madrid: Editorial Funambulista.
- Laval, Ch., Dardot, P. (2017). *La pesadilla que nunca acaba. El neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, Ch., Vergne, Fr., Clément, P. y Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Lessenich, St. (2019). *La sociedad de la externalización*. Barcelona: Herder.
- McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Madrid: Cátedra.
- Meirieu, Ph. (2017a). *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- Meirieu, Ph. (2017b). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris: ESF [première édition 1987].
- Meirieu, Ph. (2018). *La Riposte. Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris: Éditions Autrement.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*, Madrid: Pasos Perdidos.
- Prada, A. (2019). *Crítica del hipercapitalismo digital*. Madrid: Catarata / Fundación 1º de Mayo.

- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Penguin Random House. Con la colaboración de Lou Aronica.
- Roediger, H. L. / Finn, B. (2018). Ventajas de los yerros. *Mente & Cerebro. Cuadernos de Investigación y Ciencia. Monográficos de Psicología y Neurociencias*, 20, 60-63.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Sánchez-Teruel, D. / Robles-Bello, M^a-A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 24 (2), 24-36.
- Sandoval Mena, M. / Echeita Sarrionandia, G. / Simón Rueda, C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Pulso*. 39, 243-245.
- Santamaría, A. (2014). *Heducación se escribe sin hache. La educación en España*. Barcelona: Peguin Random House.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*. 11 (3), 71-85.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?. *Boletín de Antropología y Educación*. 1, 11-14.
- Skliar, C. (2019). *Como un tren sobre el abismo o contra toda esta prisa*. Madrid: Vaso Roto.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberalistas y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

1 Las acusaciones llegan de todas partes y algunas son, a nuestro entender, matizables, pues en alguna obra considerada de referencia se acusa a la educación de ser responsable de la brecha salarial (Robinson, 2015: 52), como si nada tuvieran que ver los deseos de la patronal y la oligarquía de exprimir la plusvalía que genera la clase trabajadora, practicando en su interior capas de discriminación que, una vez bien diseñadas y establecidas, favorecen la acusación entrecruzada entre trabajadores y trabajadoras, entre autóctonos y alóctonos, sin ser capaces de ver que esa división representa la ruina de la lucha colectiva de la clase trabajadora en las necesarias reivindicaciones y demandas. Cosa distinta es la desigualdad en el acceso y permanencia al sistema educativo, condicionada por una dialéctica negativa entre contexto socioeconómico e inclusión educativa. En efecto, como señala Duvoux (2017: 22), dos de los factores más relevantes a la hora de establecer diferenciación y desigualdad social son el título y el salario, siendo este una consecuencia del primero.

2 Sobre la naturaleza de todas las desigualdades que genera el capitalismo recomendamos tanto el libro clarificador de Duvoux (2017) como el revelador trabajo de Lessenich (2019).

3 Relevante a este respecto que la coherencia sea una de las percepciones indicadas por el alumnado que participó en un trabajo exploratorio llevado a cabo por Sandoval Mena / Echeita Sarrionandia / Simón Rueda (2016). Coherencia en la articulación dialéctica entre teoría y praxis, a todos los niveles, y sobre todo en la manera de 'impartir justicia', en la que el trato debe ser igual para todo el alumnado.

4 Recomendamos la elaboración de un pequeño cuestionario inicial, sin más finalidad que la de verificar como distribuye el alumnado el supuesto tiempo libre no escolar.

5 Meirieu (2017b: 45-46) nos ofrece una interesante plantilla con preguntas cuya respuesta nos obliga a reflexionar sobre las condiciones internas del alumnado y sus implicaciones en las decisiones pedagógicas. Hay que tener muy en cuenta, además, que los puntos de partida y sus conclusiones iniciales pueden mudar de vertiente a lo largo del desarrollo de los principios pedagógicos por lo que es muy cierto que la tarea docente requiere de un esfuerzo constante de elucidación y rectificación.

6 Jack Kerouac compuso unos 1000 haikus y, con la sencillez que le caracterizaba, los definió como "simple 3-line poems". Son interesantes y variados en su temática, para el proyecto que desarrollamos nos interesa destacar la sencillez y la 'liberación' de la rigidez métrico-estrófica del haiku tradicional. De hecho, Ozaki Hoosai, entre finales del siglo XIX e inicios del XX, ya procuró en Japón crear haikus desgajándose del corsé métrico-estrófico y estacional y usando, tal como hará el propio Kerouac, un lenguaje mucho más coloquial y cargado de evidente humor.

7 De hecho, cualquier construcción que aspire a la uniformización, amparada en una supuesta -pero falaz-homogeneidad del grupo-clase, solo contribuirá a crear, precisamente, espacios de segregación interiores al aula en donde estará 'apartado' el alumno o alumna con 'necesidades educativas específicas', a quien, como hacen los médicos de familia con sus pacientes, se le dedicarán unos minutos en cada sesión por falta de más recursos.

[8](#) Hemos tenido en cuenta diversos trabajos: Arnaiz Sánchez (2019), Blanco (2006), Connac (2017), Díez (2018), Echeita Sarrionandia (2013), Meirieu (2018), Sánchez-Teruel/Robles-Bello (2013), Sapon-Shevin (2013).

[9](#) Lógicamente, renunciamos al uso del vocabulario de las competencias, cuya lógica empresarial, mercantil y competitiva emana de la OCDE y órganos como la Comisión Europea (1993) y fue aceptada de manera acrítica incluso por ciertos sectores de la izquierda. Su penetración en la legislación y en las prácticas educativas fue modelando las funciones iniciales de la Orientación educativa para servir en la formulación del sujeto emprendedor. Dirigismo y especialización que se desglosan en itinerarios y en el dominio de competencias transversales que deben demostrarse en pruebas estandarizadas tipo PISA (Laval/Vergne/Clément/Dreux, 2011: 183-209, 211-252).

[10](#) Como demuestra Lessenich (2019: 45), "la maquinaria de aprovechamiento capitalista necesita el constante suministro de valores de todo tipo: trabajo, tierra y dinero; trabajo manual, intelectual y asistencial; biomasa, recursos minerales y combustibles"...y nosotros añadiríamos que ese constante suministro se realiza de manera cada vez más acelerada...

[11](#) Es necesario ser coherente, claro y sincero, sin ser apocalíptico o derrotista, pues, como nos advierte de forma magistral Arno Gruen, tenemos que ser muy prudentes a la hora de realizar nuestras valoraciones pues nuestro público es adolescente y toda valoración puede tener un impacto, sobre todo cuando hablamos en clave negativa o 'culpabilizadora' (cuando se tratan los resultados de las pruebas), del que no sabemos cuáles pueden ser sus consecuencias. Por eso, es necesaria la claridad de ideas, exponer de forma sensata las consideraciones y evitar siempre las discalificaciones personales pues en nada suponen una valoración fundamentada en el aprendizaje. La prudencia tiene que mantenerse para evitar la esencialización de las 'fracturas' que marcan o 'sobreexcitan' la diferencia. Para evitar el estigma nunca debe usarse la 'diferencia' como parte de una valoración evaluadora (Gruen, 2019: 11-22).

LA ESCUELA LAICA. HACIA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA

César Tejedor de la Iglesia
Europa Laica

PALABRAS CLAVE

laicismo, escuela, educación

RESUMEN

Uno de los principales problemas de la sociedad española es la inestabilidad legislativa en torno al problema de la educación. La escuela ha sido en las últimas décadas un campo de batalla político, cuando debería ser un talismán blindado frente a los vaivenes de la sociedad civil y sus intereses partidistas. Esta inestabilidad ha derivado en una escuela acrítica, totalmente anacrónica y en buena medida excluyente. El síntoma más evidente es el sistema dual de escuela pública y privada (y concertada).

En este trabajo pretendemos explicar por qué es necesaria una escuela pública y laica ajena a los intereses eventuales de la sociedad civil, para garantizar una sociedad crítica y verdaderamente inclusiva en el futuro, asentada sobre unos valores democráticos universales basados en la libertad de conciencia y en la igualdad de todos/as los/as ciudadanos/as, independientemente de nuestros intereses propios y nuestras opciones espirituales. Frente a la guerra de los dioses que está recuperando la versión multiconfesional de la escuela, la laicidad es la única teoría política del Estado y sus instituciones que puede hacer viable una convivencia estable y crítica, regida por lo que todos compartimos, sin necesidad de renunciar a las particularidades que nos distinguen.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El laicismo es la teoría política que proporciona las bases para comprender la manera de vivir nuestras diferencias sin perder de vista la preeminencia de lo que nos une. La laicidad del Estado y de sus instituciones -entre ellas, la Escuela- tiene por objetivo liberar al conjunto de la esfera pública de toda influencia ejercida en nombre de una religión o de una ideología particular. Preserva el espacio público de todo credo impuesto, así como de toda fragmentación comunitarista o pluriconfesional. Pero también pretende blindarlo ante las exigencias de una sociedad neoliberal que atribuye a la educación una finalidad exclusivamente pragmática, de carácter economicista.

La Escuela laica pretende ser un marco de referencia ideal para proponer alternativas efectivas y viables a estos peligros para la educación crítica e inclusiva del futuro: el multiconfesionalismo y el neoliberalismo. Gastón Bachelard planteaba en *La formation de l'esprit scientifique* el anhelo de una "sociedad hecha para la escuela, y no una escuela hecha para la sociedad". La misma perspectiva adopta Catherine Kintzler en *Tolerancia y laicidad*, cuando plantea la necesidad de una escuela "anti-social". En estas dos premisas ciertamente paradójicas está condensado el ideal de la escuela laica, que no puede sino ser pública y gratuita. No se trata solo de emancipar la escuela de toda presión procedente de la sociedad civil, ya sea religiosa, económica o política, sino también de proveer a la educación a través de la institución escolar regida públicamente de la finalidad de cultivar en cada niño/a todas las potencialidades que lo enriquecen, no para que todas se desarrollen de una manera igualitaria, sino para que la educación lo provea de las oportunidades de promover aquellas que le permitan desarrollarse mejor como ciudadano y como trabajador, pero también como ser humano. Estas tres facetas que cada persona lleva en sí misma son los tres objetivos irrenunciables de la escuela laica, frente a una concepción de la escuela

neoliberal (una “escuela para la sociedad”, como diría Bachelard), que prioriza y privilegia la faceta laboral sobre las otras dos, basada en una idea de la escuela como propedéutica para el mercado laboral y las exigencias sociales del momento.

La filosofía de la laicidad como principio político de una democracia eminentemente republicana es el marco teórico en que intentaremos desarrollar la necesidad de institucionalizar una educación crítica efectiva a través de una escuela laica emancipada de los vaivenes y las presiones de la sociedad civil.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Pretendemos demostrar en este trabajo por qué la escuela laica, desde un punto de vista jurídico-institucional, y la educación laica humanista, desde un punto de vista filosófico, son las únicas vías posibles para una educación crítica y verdaderamente inclusiva para el futuro, que tenga en cuenta, como diría Kant, no solo a las personas *reales*, sino a las personas *posibles*.

Intentaremos mostrar la ineficacia de los argumentos sociológicos para determinar la necesidad de la escuela laica. El argumento de la confesionalidad social que ha utilizado la Iglesia para legitimar el blindaje de la educación confesional en todos los niveles educativos resulta falaz desde el momento en que es imposible determinar con fiabilidad el grado de adhesión social a una confesión u a otra. Pero igualmente es irrelevante para nuestra finalidad apelar a la progresiva secularización de la sociedad. La escuela laica no depende de las adhesiones ideológicas eventuales de todos los miembros de la sociedad en un momento dado. Precisamente por eso se trata de establecer las condiciones de posibilidad de una educación que promueva el sentido crítico frente al dogma o al discurso aséptico y acrítico de lo políticamente correcto. La educación laica no tiene en este sentido un carácter *empírico*, en tanto que no está basado en lo dado socialmente en una sociedad y un momento concreto; tampoco tiene un sentido *trascendente* en la medida en que no busca en unos dogmas concretos que estén más allá de este mundo el fundamento para la formación y los valores que trata de inculcar. Diríamos que la educación laica tiene, en cambio, un carácter *trascendental*, en el sentido kantiano del término, pues se trata de la condición que hace posible el advenimiento de la autonomía y del sentido crítico del alumno, y lo hace dueño en adelante de su futuro y de sus propias posibilidades de desarrollo.

Trataremos de demostrar que una escuela laica es la única capaz de formar a la vez al ser humano, al ciudadano y al trabajador. Formar al ser humano es proveerlo de los medios para desarrollar su personalidad con plenitud, es dotar al ciudadano de su referencia universal en el seno de la comunidad global, reconociendo su alteridad en un marco de referencia común. Instruir al futuro ciudadano es dotarlo de los medios críticos necesarios para que pueda desarrollar su propia autonomía de juicio. Formar al trabajador es ofrecerle una cultura universal que lo libere del determinismo social de la división del trabajo, es permitirle no quedar encerrado en la unidimensionalidad de un oficio.

Abordaremos mediante el recurso metodológico de una reducción al absurdo la demostración de que solo una educación laica es *realmente* inclusiva y crítica, frente a la escuela entendida al modo dogmático o neoliberal, que solo en apariencia dice ser inclusiva, bajo el señuelo ideológico del “laissez faire, laissez passer”.

La apuesta por una educación laica no supone una renuncia al desarrollo de una de las vertientes de la personalidad humana, que es la espiritualidad en sus diversas formas. Desde el punto de vista de la laicidad es preciso distinguir entre espiritualidad y religión. La vida espiritual no se puede reducir a la religión, incluso si esta constituye una forma de espiritualidad importante para una persona. El laicismo no supone un ataque a la espiritualidad humana, ni tampoco una ideología particular opuesta al interés de las distintas religiones. El laicismo no es una ideología particular más, sino un principio democrático universal, compatible con las diversas formas de desarrollar la espiritualidad humana. De hecho, el laicismo es la condición que hace posible el desarrollo de las libertades

individuales, y específicamente la autonomía de juicio y la libertad de conciencia, en condiciones de igualdad.

La neutralidad laica de la escuela requiere eliminar todo tipo de discriminación por razones ideológicas o de creencias. No es legítima ni la discriminación positiva ni negativa. Por eso una escuela que ofrezca la enseñanza de la religión o de las religiones en el seno del currículo es antilaica. Hace entrar la religión de los padres en el único ámbito donde el/la niño/a puede encontrar un espacio crítico que debería ser impermeable a los grupos de presión ideológica de la sociedad. Por eso, para el desarrollo de una educación crítica e inclusiva es igualmente ilegítima tanto la educación multiconfesional como una educación materialista y atea que niegue la importancia de la dimensión espiritual del ser humano.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Utilizaremos una metodología eminentemente filosófica. La sociología política resulta ineficaz para justificar la legitimidad de una escuela pública y laica por dos razones: primero, porque nunca ha existido en sentido genuino una escuela laica, por lo que no podemos contar con ella como si fuera o haya sido un hecho social del cual sacar conclusiones; segundo, porque los argumentos sociológicos no proveen de justificaciones suficientes para legitimar un modelo de escuela u otro, sin caer en la famosa falacia naturalista. El “ser” no determina en ningún caso el “deber ser”, y mucho menos lo legitima. Por ello nuestra argumentación se enmarcará principalmente en el ámbito de la filosofía política.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Varios son los interrogantes y las cuestiones que plantea esta presentación, en relación tanto al modelo de escuela que mejor promueve una educación crítica e inclusiva:

a) *¿Es eficaz un sistema dual de escuela pública y escuela privada?* El laicismo aboga claramente y sin fisuras por una escuela pública, gratuita y laica como la única vía posible con garantía de durabilidad.

b) *El papel de las religiones y otras ideologías en la formación del espíritu crítico.* El laicismo abogará por una distinción clara entre el ámbito público, en el que no deben entrar las ideologías particulares en tanto que se trata del ámbito que concierne a lo que es de todos, el bien común, y el ámbito privado, que es el contexto legítimo donde desarrollar las ideologías y las creencias particulares. En este sentido, el laicismo promueve una escuela pública sin religiones ni dogmas de otro tipo en sus currículos educativos.

c) *¿Qué cambios legislativos son necesarios para instituir una escuela laica?* Ninguna de las últimas dos leyes educativas que siguen vigentes (LOE y LOMCE) han sido leyes esencialmente laicas, sino más bien todo lo contrario. La tendencia en los últimos años en España es la de virar progresivamente hacia un multiconfesionalismo y hacia una escuela neoliberal que supondría, desde nuestro punto de vista, un retroceso muy grande con respecto a los fines que suponemos que debe tener la educación.

Abordaremos estas cuestiones a continuación al hilo de los argumentos que proponemos desde la base que nos proporciona el principio de la laicidad del Estado, basado en los dispositivos jurídicos de la separación entre las Iglesias y el Estado, y consecuentemente, de la neutralidad del Estado y sus instituciones, especialmente la escuela en este caso.

EL LAICISMO EN LA ESCUELA

La Escuela no es el único lugar donde un niño puede encontrar los instrumentos necesarios para su formación y su emancipación intelectual. Sin embargo sí que es el único sitio donde tales objetivos son prioritarios. Son la razón de ser de la Escuela y confieren sentido a dicha institución. Evidentemente, la familia y la sociedad civil, en sus diversas modalidades, pueden ser lugares de confrontación de un ideal, el de la emancipación, que pueden funcionar como impulsores de la misma, pero también -y generalmente suele ser así-

tienden a perpetuar tradiciones y modelos dados en los niños, que de por sí no alumbran un sentido crítico, sino más bien reproductivo. Y de hecho tanto las familias como los distintos sectores y lugares de la sociedad civil en sus diversas formas (entre ellos los templos de culto) tienen derecho a ello. Precisamente en ello consiste la llamada libertad de los padres para inculcar a sus hijos la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones (art. 27.3 de la Constitución Española). Diríamos que tanto la familia como la sociedad tienden a ser para los niños que crecen en su seno un vector de reproducción, no de emancipación. La razón de ser de la institución escolar es precisamente la de *sustraer* la educación a esta lógica de la reproducción: el alumbramiento de la autonomía de juicio y de la libertad de conciencia, así como el libre desarrollo de las competencias naturales de los niños solo puede estar garantizada, por ello, gracias a un sistema educativo institucionalizado que esté *al margen de* esta lógica reproductiva.

Si atendemos a la propia etimología de la palabra “escuela” entenderemos por qué la educación en ella impartida ha de ser un servicio público (incluso exclusivamente público) y laico. La palabra escuela viene de un término griego, *scholé*, que quiere decir diversión, esparcimiento, entendido en el sentido de actividad libre. El latín *schola* asumió pronto esta acepción, que compartía con el término *ludus*. El filólogo romano Festus, en su obra *Del significado de las palabras*, definía así la escuela en relación con el deber de los niños de entregarse a los estudios liberales, quedando en suspenso todas las demás urgencias de la vida cotidiana (*ceteris rebus omnis vacare liberalibus studiis pueri debent*). En este sentido, la idea surge como evidente: la escuela se inventó para que el pequeño hombre en potencia pueda convertirse en hombre, cultivando sus facultades innatas a través de los estudios *liberados de las coacciones/obligaciones del momento*.

Esta condición se hace difícil de garantizar en una escuela y una educación sometida a criterios oportunistas, ya sean de carácter economicista o de carácter moral/político/religioso. Es lo que ocurre cuando la Escuela deja de ser un servicio público y pasa a ser un negocio privado, o cuando los planes educativos reducen la escuela -incluso la pública- a un mero reflejo institucional del mundo ambiente a cuyos intereses momentáneos ha de servir¹¹.

Ante los peligros de convertir la escuela, no solo en una institución ineficaz en su labor de alumbrar la autonomía de juicio y la emancipación tanto laboral como social, sino incluso en un potente instrumento adicional para perpetuar lo dado, junto con la familia y la propia sociedad, ámbitos en los que se mueve naturalmente el niño, se hace preciso blindar la escuela, en atención a su etimología originaria, frente a los diversos vaivenes de la sociedad, las urgencias del momento o los grupos de presión que en ella puedan surgir. Así, el filósofo de la educación y de la laicidad hispano-francés Henri Peña-Ruiz dice en su libro *Qu'est-ce que l'école?* que “la escuela es ruptura emancipadora, desligamiento radical con respecto a los determinismos sociales” (PEÑA-RUIZ, 2005, p. 31).

Por eso solamente una escuela pública puede garantizar la autonomía de la institución con respecto a los intereses diversos que puedan distraerla de su objetivo prioritario. En el momento en que confluye un sistema dual de escuela pública y privada se está desvirtuando *a priori* el sentido mismo de la institución escolar.

En efecto, una escuela exclusivamente pública tampoco está exenta de caer en el servilismo político en un momento dado, como está pasando presumiblemente en España en los últimos años a tenor de la sucesión de leyes educativas de los distintos gobiernos. Sin embargo, esto no puede servir de coartada a las autoridades políticas para terminar de desatender lo que es un requerimiento del bien común, que es que nuestro futuro como

11 Es lo que ocurrió de forma muy notable con la deriva neoliberal que imprimió el gobierno de Mariano Rajoy a la conocida como Ley Wert de 2009, la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), al convertir la educación exclusivamente en una propedéutica para el mercado laboral, inculcando al currículum un carácter economicista liberal que la alejaban del sentido humanista que estamos defendiendo como la única razón de ser de la escuela.

sociedad no dependa de forma determinista de nuestra mentalidad pasada. Tal es el sentido del término *emancipación*.

Dado por sentado que una escuela crítica e inclusiva debe ser exclusivamente pública, trataremos de argumentar por qué debe ser igualmente laica. El laicismo no propugna la renuncia a una educación religiosa, o negarle al niño esta posibilidad, como la propia Iglesia Católica parece difundir de forma capciosa y interesada. Tal libertad es un derecho recogido en la Constitución. Tan solo defiende que este derecho debe ser ejercido en los otros dos ámbitos a los que nos hemos referido, la familia y la propia sociedad. La educación religiosa o atea es una opción particular que tiene su ámbito propio, que es la vida privada de las personas. Así, frente a la presumible falta de neutralidad a la que está sometido el niño desde que nace en todos los ámbitos naturales y sociales en los que se mueve, la escuela es la institución cuya misión debe ser proporcionarle un ámbito de estudio y de formación libre donde reine la neutralidad, la transmisión de conocimientos universales y el libre desarrollo del juicio crítico. La neutralidad es en este sentido una exigencia laica que se deriva del derecho de todos los niños a garantizar y promover su libertad de conciencia. Así lo decía Francisco Giner de los Ríos, un convencido defensor del laicismo en la escuela, fundador de la Institución Libre de Enseñanza:

“La escuela debe ser neutral, como la educación en todos sus grados [...] Sobre esa base fundamental, unitaria y común, la más firme para toda edificación subsiguiente, sobre ese respeto y esa simpatía, venga luego a su hora para los fieles de cada confesión la enseñanza y la práctica de su culto, confiadas a la dirección de la familia y del sacerdote, y consagradas en el hogar y el templo, donde podrán haber ya diferencias que en la escuela son prematuras sin otro fundamento que influjos subjetivos y sirven de frecuente estímulo para odiosas pasiones”¹².

La neutralidad de la escuela laica es una condición necesaria para el alumbramiento del sentido crítico y una exigencia derivada del respeto al derecho de libertad de conciencia que tienen todos los niños. A pesar de lo que difunde a bombo y platillo la Iglesia Católica en España, interesada más en mantener sus privilegios ilegítimos en materia educativa e institucional que en promover verdaderamente una educación crítica y libre de prejuicios interesados, esta neutralidad laica que se le exige a la escuela y a la educación en ella impartida, que ha de velar por la universal, no está reñida con el auténtico desarrollo de “la inmortal tendencia a la espiritualidad del ser humano” -como dice Giner de los Ríos en el mismo texto citado, pero un poco más adelante-, antes bien, la hace posible gracias al desarrollo del juicio crítico, al margen de cualquier dominio o coacción de las conciencias de ningún credo particular, ya sea este promovido por una escuela confesional regido por los dogmas de una religión concreta o ya sea por una escuela que promueva el ideario particular ateo, como sucedió en algunos países comunistas aliados de la URSS donde el Estado financiaba en la escuela con dinero público un ideario particular como era el ateísmo. En la escuela, el respeto de la libertad de conciencia y el de la esfera privada de cada cual se traducen en un cuidado por desarrollar una educación *para* la libertad, sin confundir esta con una educación *en* libertad, que sugiera que la libertad se presupone al mismo proceso educativo que ha de servir para hacerla florecer en las conciencias de los niños.

La escuela pública y laica debe servir para impartir un conocimiento razonado y una cultura universal, condiciones de la autonomía del juicio, al margen de cualquier condicionamiento, religioso o ideológico, que en ningún caso son legítimos en la escuela. De esta forma, la escuela pública y laica abre un espacio inexistente de antemano para el niño, que es el espacio de lo universal.

La inclusión de la enseñanza dogmática de la religión en la escuela conculca gravemente esta neutralidad laica, y por tanto supone un peligro para la libertad de conciencia de los

12 Giner de los Ríos, F., *Obras completas*, XVII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*; citado en Tejedor de la Iglesia, C. y Peña-Ruiz, H. (2009), *Antología laica. 66 textos comentados para comprender el laicismo*, Ed. Universidad de Salamanca, pp. 263-266

niños que acceden a ella. Pero para entender esto conviene hacer una alusión al derecho de libertad de conciencia de los niños.

LA LIBERTAD DE CONCIENCIA: UNA EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD

Antes hemos dicho que es peligroso confundir una educación *para* la libertad con una educación *en* libertad. Aunque las dos expresiones suenan bien a falta de un examen más cuidadoso, encierran concepciones incluso contrarias de la educación. Evidentemente, la libertad (especialmente la libertad de conciencia) es un *derecho* del niño, pero que sea un derecho no significa que el niño ya sea libre efectivamente desde el mismo momento en que nace. Su conciencia no es libre, más bien está totalmente vendida a los condicionamientos externos que recibe en su entorno cercano. Henri Peña-Ruiz lo explica con claridad: “No podemos creer que la ciudadanía preexiste a su proceso de formación, ni que la libertad de elegir las propias preferencias y de manifestarlas puede preceder a la emancipación educativa e intelectual que la hace verdaderamente posible” (PEÑA-RUIZ, 2005, p. 156). El derecho del niño a la libertad de conciencia exige por tanto no presuponer su libertad de antemano para poderla alumbrar, gracias precisamente a una educación universal, crítica, alejada de dogmatismos y de imposiciones partidistas. En otras palabras, la libertad del niño hay que propiciarla y fomentarla, y *después* garantizarla.

Las escuelas privadas y/o las escuelas confesionales suelen esgrimir como argumento para defender el ideario propio de su escuela el derecho a la libertad de elección de los padres para darles a sus hijos una educación moral y religiosa acorde con sus convicciones. Sin embargo, este argumento resulta capcioso por varios motivos. En primer lugar, este derecho no puede interpretarse como un derecho a perpetuar en el niño las convicciones de los padres, como si aquel fuera un mero apéndice o una propiedad (en términos casi mercantiles) de los padres. En segundo lugar, pretende garantizar la libertad de los padres antes que la de los niños, siendo estos la razón de ser de la educación que en la escuela se imparte, y no sus padres. En ese sentido, pretende garantizar la libertad *antes* de haberla propiciado y fomentado en los niños, con el único objetivo de imponerles las hormas ideológicas, morales o religiosas de sus padres, de la sociedad del momento o de los intereses de quienes ostenten la propiedad de tales escuelas. Una escuela así no solo está sirviendo a su objetivo legítimo, sino que además está totalmente vendida a la lógica de la reproducción que no es propia de la escuela, sino más bien de la familia o de la propia sociedad (en muchos casos en su versión economicista).

Así pues, la libertad de conciencia del niño no se puede confundir con la libertad de elección de los padres, de la misma manera que no se puede convertir a la escuela en un apéndice sin solución de continuidad de la sociedad civil, donde sí se presupone y ha de presuponerse la libertad a todas las personas. En este sentido es en el que Gaston Bachelard (1967, p. 252) soñaba con una “sociedad hecha para la escuela, y no una escuela hecha para la sociedad”. Y en esta misma línea es en la que la filósofa francesa Catherine Kintzler proponía que la escuela tenía que ser esencialmente “antisocial”, inmune y blindada frente a los envites de los grupos de presión de la sociedad civil, ya sean ideológicos, económicos, políticos, religiosos o morales:

“La escuela, lejos de estar hecha para la sociedad y porque tiene como fin la libertad, es antisocial. No le gustan los dioses y en particular no ama al dios-sociedad. Entonces todos aquellos que dicen que es necesario introducir esto o aquello en la escuela, que es necesario «abrir la escuela al mundo», nos dicen que es necesario agacharse delante de los dioses” (KINTZLER, 2005B, p. 38).

En el fundamento de todo esto está la distinción de la esfera pública y la esfera privada. Dice Kintzler que “la escuela debe ofrecer al niño el lujo de una doble vida: la escuela a salvo de los padres, la casa a salvo de los maestros” (KINTZLER, 2005A, p. 87). Tal distinción es la única vía para preservar igualmente el derecho de los padres a inculcar la enseñanza ideológica, moral o religiosa a sus hijos en el ámbito privado, a la vez que se les

ofrece a los niños una vía para la emancipación y el juicio crítico en un espacio escolar abierto a todos, sin distinción, pero cerrado a los distintos determinismos sociales que puedan ejercer su presión sobre ellos. Si no existiese ninguna escuela laica, la consecuencia sería devastadora, pues estaríamos impidiendo a los niños y las niñas que disfrutaran de un ámbito donde el estudio y la formación intelectual quedan al margen de los prejuicios y los dogmas que los rodean en su casa o en la sociedad. En este sentido, una escuela laica “antisocial” es aquella que no niega el estudio del fenómeno religioso desde un punto de vista histórico, artístico, cultural o filosófico, pero no desde un punto de vista dogmático (para lo cual existen otros ámbitos legítimos). Una escuela laica no debe permitir dejar entrar en la escuela la religión de los padres, para preservar la independencia en el proceso de aprendizaje de los niños. Es ridícula por tanto la crítica que desde sectores clericales se hace del laicismo, pretendiendo que el mismo exige que los niños no tengan ningún contacto con la religión, y presentan en laicismo como una ideología beligerante con la religión. Esa idea no solo es falsa, sino que se propaga de forma interesada por quienes están pervirtiendo la educación, al gozar de privilegios proselitistas impropios.

EL PELIGRO DEL MULTICONFESIONALISMO EN LA ESCUELA

Dos modelos de escuela se están presentando como contrapuestos en este trabajo: el modelo (neo)liberal y el modelo republicano. Podríamos hacerlos corresponder con lo que hemos llamado anteriormente una educación *en* libertad, y una educación *para* la libertad. En el primero, la escuela está al servicio de las necesidades de la sociedad (especialmente las de tipo económico-laboral). Quedan en un segundo plano dos de las tres finalidades de la escuela, formar ciudadanos y formar personas en su dimensión humana universal, privilegiando así la finalidad de formar trabajadores. En el segundo, la escuela sirve a la emancipación de los niños y de una educación integral, que no necesariamente está al servicio de las necesidades del momento del mercado de trabajo, sino que más bien lo está de cualquier *posible* sociedad que tenga en cuenta los derechos humanos de todas las personas que en ella confluyan, con sus propios intereses y capacidades. En este sentido, se trataría de *una sociedad para la escuela*, como vector de emancipación y de progreso de la misma, más que de una escuela para la sociedad, que ahondaría en la lógica de la reproducción de lo dado. En el modelo republicano de la escuela es donde encaja el ideal laico. Frente al modelo (neo)liberal, la escuela laica de fundamentos republicanos no renuncia a la exigencia crítica y humanista en favor de un conformismo que renuncia a reconocerse como tal. La observancia del bien común en una institución como la escuela, autónoma y con unos fines propios como hemos visto, exige tener en cuenta la premisa de que el hombre, el trabajador y el ciudadano se desarrollan a la vez, y no de forma inversamente proporcional. No hace falta elegir, como plantea el modelo (neoliberal) de la escuela, entre un buen ciudadano y un trabajador con ambiciones económicas. De nuevo lo plantea Henri Peña-Ruiz de forma magnífica:

“Formar al hombre, en la plenitud de lo que puede ser, es dotar al ciudadano de su referencia más exigente y su referencia más segura. Instruir al futuro ciudadano para que su propia razón pueda juzgar libremente y fundar su autonomía, es dotar al trabajador de una cultura universal que tiende a liberarlo de los límites que le asigna su puesto en la división del trabajo; es permitirle igualmente no estar encerrado en el carácter unidimensional de un oficio” (PEÑA-RUIZ, 2005, p. 39).

Una de las formas en las que se camufla últimamente la versión (neo)liberal de la escuela en los últimos planes y leyes educativas es la del multiconfesionalismo. Bajo la premisa de que la escuela no es más que una especie de mercado en el que los alumnos y sus padres han de elegir entre las opciones que les da la sociedad (pues la escuela se concibe como un apéndice o prolongación de la misma), se está extendiendo lo que algunos, de forma capciosa, llaman un “laicismo inclusivo o abierto”, que pretende diluir la exigencia laica en una especie de “café para todos”, donde ya no solo goza de privilegios una confesión

particular en la escuela, sino que se da cabida a todas. Así por ejemplo es como se está justificando en muchas comunidades del territorio español la inclusión de clases de religión musulmana, en atención a la exigencia de no discriminación con respecto a la católica que han elevado a las autoridades pertinentes distintos colectivos musulmanes. Así, frente a la exigencia laica de una escuela libre de dogmas y de prejuicios, el multiconfesionalismo también irrumpe en la escuela abriendo definitivamente las puertas a todos los dogmas que cohabitan tanto en las familias como en la sociedad.

Los peligros del multiconfesionalismo en la escuela son muy variados. En primer lugar, aparece el fantasma de la segregación en función de las diferentes creencias de los niños (o lo que es peor, de sus padres), cuando una de las virtudes de la escuela pública y laica es la integración y el examen crítico de todas estas herencias culturales en común, a partir de lo que nos une, no de lo que nos separa. En segundo lugar, sientan las bases para convertir la educación en sierva de los vaivenes eventuales de la sociedad. El error está en creer que los argumentos sociológicos proveen de justificación suficiente para legitimar un modelo de escuela u otro. Es la versión social de la falacia naturalista. En realidad, el “ser” no puede determinar el “deber ser”, y mucho menos lo legitima. Incluso en el caso de que la mayor parte de los niños (o sus padres) fuera creyente de una religión concreta, la escuela no debería ser una escuela confesional donde se contemplaran en todas sus fases las creencias y los dogmas de dicha religión. En tercer lugar, el riesgo inmediato de introducir materias de religión en la escuela es la renuncia evidente que supone a asignar esas horas al estudio y el conocimiento de materias que sí tienen un carácter universal, como puede ser la filosofía o la educación musical o plástica.

Si la escuela debe ser un instrumento de emancipación al margen de las exigencias y los grupos de presión de la sociedad del momento, debe ser inmune a tales exigencias, debe abrir la crítica más que cerrarla, sin que eso suponga renunciar a conocimiento objetivo y distanciado del hecho religioso en sus diferentes facetas. Como bien dice Kintzler, “no se va a la escuela para adaptarse a tal o cual dado social, se va para construir la propia autonomía” (KINTZLER, 2005A, p. 95). La escuela pública y laica se diferencia por igual de la escuela confesional y de la multiconfesional. Al proponer que la religión y la ideología en su versión dogmática queden fuera de la escuela, se preserva la independencia y la neutralidad laica en pos de un interés universal que no remite específicamente a ninguna sociedad o cultura dada, fija e inmutable.

En España sufrimos un déficit muy importante de laicidad en la escuela desde el momento en que la enseñanza de la religión católica en su versión dogmática está blindada por los Acuerdos entre el estado español y la Santa Sede del 3 de enero de 1979, donde se dice entre otras cosas que “la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana” (Acuerdo II sobre enseñanza y asuntos culturales, art. 1), o donde se establece explícitamente la obligación de ofertar la enseñanza del dogma católico en todos los niveles y en todos los centros. Dos ejemplos servirán para ilustrar el problema de la falta de laicidad de la institución escolar en España. Se trata del currículo oficial de la materia de religión católica en los cursos de 2º de primaria y de 6º de primaria, con niños de 7 y 11 años respectivamente, publicados en la *Resolución de 11 de febrero de 2015 por la que se publica el currículo enseñanza de Religión católica en primaria y secundaria (publicado en BOE de 24 de febrero de 2015)*

Religión Católica

2.º curso

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. El sentido religioso del hombre		
Dios, padre de la humanidad, quiere nuestra felicidad. Dios crea al hombre para ser su amigo. El Paraíso como signo de amistad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar en la propia vida el deseo de ser feliz. 2. Reconocer la incapacidad de la persona para alcanzar por sí mismo la felicidad. 3. Apreciar la bondad de Dios Padre que ha creado al hombre con este deseo de felicidad. 4. Entender el Paraíso como expresión 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Toma conciencia y expresa los momentos y las cosas que le hacen feliz a él y a las personas de su entorno. 2. Descubre y nombra situaciones en las que necesita a las personas, y sobre todo a Dios, para vivir. 3.1 Valora y agradece que Dios le ha creado para ser feliz. 4.1 Lee y comprende el relato bíblico

Religión Católica

6º curso

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. El sentido religioso del hombre		
La incapacidad del ser humano para ser feliz reclama la salvación. La plenitud del ser humano está en la relación con Dios.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar circunstancias que manifiestan la imposibilidad de la naturaleza humana para alcanzar la plenitud. 2. Reconocer y aceptar la necesidad de un Salvador para ser feliz. 3. Interpretar signos, en distintas culturas, que evidencian que la plenitud humana se alcanza en la relación con Dios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Identifica y juzga situaciones en las que reconoce la imposibilidad de ser feliz. 2. Busca, compara y comenta distintas expresiones del deseo humano de salvación en la literatura y música actuales. 3.1 Descubre y explica por qué los enterramientos, pinturas, ritos y costumbres son signos de la relación

Qué la necesidad de “reconocer y aceptar” un dogma de fe puede convertirse en un criterio de evaluación de una materia en la escuela pública es una muestra más que suficiente de la falta de laicidad, y por tanto de neutralidad, que se espera de una escuela cuya finalidad debería ser la emancipación del niño, desde una perspectiva crítica e inclusiva.

Estos ejemplos dan buena cuenta del peligro que supone el confesionalismo escolar o el peligro de introducir las religiones en la escuela bajo la coartada falaz de presentarlo como una *demanda social*. La consecuencia es que estamos condenando al niño a perpetuar la heteronomía moral, en lugar de fomentar la autonomía crítica. Se nos podría rebatir diciendo que la Iglesia, que es la que según los Acuerdos de 1979 citados anteriormente tiene la potestad para definir los currículos de la materia de religión católica, elegir a sus docentes e imponer los libros de texto más pertinentes (art. VI), vela mejor que nadie por el fomento de la autonomía y la “recta moral” del alumnado. No nos centraremos aquí en rebatir esta amalgama interesada entre religión y moralidad, para lo que remito de nuevo a C. Kintzler (2005A, pp. 98-99). Me limito a citar un documento de la Conferencia Episcopal Española, titulado *Teología y secularización en España*, que fue publicado el 30 de marzo de 2006¹³, y donde parece condenar el reconocimiento de la autonomía del juicio como un derecho natural de todo ser humano, el derecho a la libertad de conciencia:

13 Documento completo: <https://conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/teologia.htm>

“La conciencia humana no es una fuente autónoma y exclusiva para decir lo que es bueno o malo. Al contrario, en ella está grabado un principio de obediencia a la ley de Dios, que es norma objetiva”.

Reintroducir el (o los) dogma(s) en la escuela es hacerla parecer un mercado donde cada alumno (o sus padres) eligen el producto que más se adecua a sus convicciones o sus prejuicios, olvidando que la escuela no es el lugar donde se *ejerce* la libertad, sino donde ha de *formarse*. Emerge de nuevo lo que C. Kintzler llama la “paradoja de la escuela”:

“Los alumnos en su mayoría son menores. Su juicio no está formado y es muy peligroso dejarles pensar que gozan de la libertad del ciudadano antes que esa libertad esté formada en su espíritu. Dicho de otra manera, y es la paradoja de la escuela y de toda la educación, hay condiciones no libres para el ejercicio y la formación de la libertad. No se tiene el derecho de asestarles el peso de la libertad sin ponerlos en estado de levantar este peso, sin haberles dado un mínimo de armas intelectuales que conduzcan al dominio de esta” (KINTZLER, 2005B, p. 36-7).

Esta es la premisa eminentemente laica que justifica la necesidad de una estricta independencia y neutralidad de la educación y de la escuela en materia religiosa.

LA RELIGIÓN EN LA ESCUELA Y EL “SÍNDROME DE SAN ISIDRO”

En España la enseñanza de la religión confesional está blindada por los Acuerdos que firmó bajo aval constitucional el Estado español con la Santa Sede el 3 de enero de 1979, que perpetuaban en la práctica muchos de los preceptos que ya venía asumiendo el Estado para con la Iglesia católica en España desde el concordato que firmara Franco en 1953, y que nunca fue derogado. Pero además, la enseñanza de la religión católica se imparte en condiciones muy favorables con respecto a otras materias de carácter mucho más universal, a pesar de tener un carácter *optativo* -la coartada neoliberal para encubrir como demanda social una imposición ilegítima que hace retroceder la competencia del Estado en favor del supuesto derecho de los padres para elegir la educación de los niños-¹⁴.

Esta situación ha generado un desajuste que está afectando a todo el sistema educativo en España, y que a día de hoy sigue invisibilizado bajo la excusa de la optatividad y la libertad de los progenitores para perpetuar su propia forma de vida y su libertad de dirigir la formación religiosa de sus hijos. Al margen de que la religión católica sea una materia de carácter dogmático, de cuyos peligros ya hemos dado cuenta, lo cierto es que se está utilizando con un sentido político evidente. En tiempos de secularización social, es evidente que la impartición del currículo oficial de la religión en la escuela tendría un efecto realmente disuasorio. Al responder a las directrices de las autoridades eclesiásticas, los profesores de religión se esfuerzan por acaparar matriculaciones con estrategias de dudosa efectividad pedagógica, como la oferta desmedida de actividades extraescolares y complementarias, o calificaciones masivamente altas. Con la última ley de educación (LOMCE), que convertía la materia de religión católica en evaluable cuya nota cuenta para las medias que, entre otras cosas, dan acceso a la universidad, la consecuencia es fácilmente deducible. O el resto de materias asumen la misma estrategia renunciando a las exigencias que le son propias, o se

14 Aunque las competencias educativas la ostentan las Comunidades Autónomas, que pueden variar en algunos casos el número de horas ofertadas de religión católica y otras religiones en el horario escolar, la obligación de ofertar la materia hace que surja un agravio comparativo importante con otras materias optativas que “compiten” al mismo nivel que la religión. Por ejemplo, en muchas comunidades para que una materia como Historia de la Filosofía, Historia del Arte o Música salga en un curso como 2º de bachillerato, es preciso un número mínimo de 15 alumnos/as matriculados, mientras que en religión católica este requisito no es necesario. Con un solo alumno/a matriculado ya hay obligación de sacar la materia. Es solo un ejemplo de los privilegios de los que goza la enseñanza de la religión en la escuela, sin entrar en el estatuto jurídico de los profesores-catequistas o de su total asimetría con respecto al resto del profesorado en el acceso a la docencia.

produce una oportunista matriculación en una materia “segura” para el alumnado, en cuanto a que no les exige prácticamente trabajo y les asegura una nota alta. Es lo que me atrevo a denominar el “síndrome de san Isidro” aludiendo a la leyenda del santo rezando mientras unos ángeles aran la tierra por él. La presencia de esta anomalía en la escuela está provocando un gregarismo y un servilismo que desvirtúa las exigencias propias de la educación, haciendo que primen más los objetivos (las calificaciones altas) que los procesos de enseñanza y los propios fines de los mismos, el más excelso de todos, la formación del juicio crítico y una autonomía moral que permita al niño servirse de sí mismo para desarrollar sus propias cualidades en el futuro sin atender a prejuicios de otros o a las ataduras de un puesto concreto de trabajo en la cadena de producción capitalista.

Dos peligros se ciernen sobre todo el sistema educativo que tienen en buena parte su causa (aunque no es la única, por supuesto) en la presencia de las religiones en la escuela. Por un lado, lo que jurídicamente se conoce como *abuso de proselitismo*, que es la vertiente educativa del clericalismo -intromisión ilegítima de un asunto privado como la religión en el espacio público, en este caso la escuela de todos-: cuando se le priva al niño de la posibilidad de contrastar los valores que sus progenitores le transmiten (o imponen) con otros presentes en la sociedad, y especialmente con valores universales, entonces se está impidiendo la educación integral y universal del niño. Esta es una razón más por la que no debería haber escuelas privadas o concertadas con ideario propio. A veces se dice que la coexistencia de educación pública y educación privada es necesaria para preservar el derecho de los padres a dar a sus hijos la educación que quieran. Es una falacia: En primer lugar porque no se está teniendo en cuenta los derechos de los niños, sino más bien los de sus padres. Es más, detrás de esa petición se esconde un intento de sustraer al niño de los principios universales de la enseñanza laica, para inocularle prejuicios y valores que radican en una religión particular. Se estaría entonces atentando contra el derecho del niño a la educación desinteresada e integral y, en definitiva, contra su derecho a la libertad de conciencia. Y en segundo lugar, porque el monopolio del sistema público de educación no atenta contra ese derecho de los padres. La asunción de la educación universalista no impide que los padres, fuera del horario escolar de la escuela pública, le puedan dar las consignas de sus respectivos particularismos (financiado por ellos mismos), pero siempre con la condición de que no se le impida al niño acceder a ese marco de referencia universal que le ofrece la escuela pública y laica. No es de recibo que un padre o madre pretenda que el Estado, con el dinero de los impuestos que pagamos todos/as en tanto que ciudadanos/as (no en tanto creyentes o no creyentes), pague las clases de catequesis de sus hijos en la educación pública. Lo correcto es que dicha educación moral y religiosa, quien la desee, la imparta en el ámbito privado, y pagada con su propio dinero.

Un segundo peligro del que ya hay evidencias notables incluso en el ámbito universitario es la *progresiva devaluación y degradación de la educación*, que debería ser un proceso exigente de formación y preparación intelectual del niño, pero que está claudicando para convertirse en un *servilismo* de corte capitalista donde la propia pervivencia de algunas materias depende de una buena oferta de resultados positivos para sus potenciales alumnos, convertidos automáticamente en clientes que siempre tienen la razón¹⁵.

Se impone, por tanto, una exigencia jurídica para conjurar estos peligros en la educación que pasa por la eliminación de la enseñanza confesional en la escuela pública, la eliminación del sistema dual de educación pública y privada, y la progresiva conversión de la escuela concertada en pública completamente¹⁶. Un paso imprescindible para avanzar de

15 Para un estudio más detallado de las consecuencias de la presencia de las religiones en la educación, borrando los límites entre lo que es competencia del Estado y lo que es un asunto particular, remito al lector al libro de Delgado, F. (2015).

16 El sistema de conciertos en la educación tuvo su origen a mediados de los años 80 en España con la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, como un sistema que podía suplir las carencias del Estado a través de la escuela pública como consecuencia

esta forma hacia una educación pública, laica y verdaderamente democrática es anular y derogar los Acuerdos del Estado español con la Santa Sede de 1979, cosa que vienen reclamando desde la sociedad civil distintos colectivos y asociaciones¹⁷, pero que a nivel político no se ha visto reflejado aún en ninguna propuesta concreta por ningún partido político a nivel jurídico-legislativo, más allá de algunas leves promesas en campaña electoral asumidas por partidos de izquierdas que nunca se han atrevido a llevar a cabo ni a asumir de forma consecuyente.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

De forma resumida y no exhaustiva, cabe señalar como fundamentos de la Escuela laica los siguientes principios:

- *El derecho universal a la educación y la Escuela como institución pública.* Si la educación es considerada como un derecho democrático fundamental, un bien público y común, únicamente el Estado puede garantizarlo de forma universal e igualitaria. A la Escuela, como institución destinada a la formación del conjunto de los ciudadanos y a todos sus niveles, debe extenderse, por tanto, el carácter aconfesional y neutral del Estado en materia religiosa e ideológica.
- *Igualdad de trato: integración frente a segregación ideológica.* De lo anterior y de la igualdad de trato reconocida a todos los ciudadanos bajo las mismas leyes, se deriva que en la Escuela pública no cabe discriminación “por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición”, como explícitamente recogen las leyes educativas. Debe prevalecer siempre su carácter inclusivo por encima de las diferencias de origen. En consecuencia, no puede existir en momento alguno y dentro de los centros escolares segregación de unos con respecto a otros por motivos de creencias o ideologías particulares, no tanto de los alumnos (que, por edad, en buena parte carecen de autonomía y criterio propio), sino, menos aún, de sus padres. El respeto a la independencia del marco escolar común -y en varios tramos obligatorio- exige preservarlo frente a cualquier intento de hacer un uso sectario de la Escuela por parte de las familias o por determinadas comunidades.
- *Respeto a la libertad de conciencia del niño, ciudadano en formación.* Si el Estado y sus instituciones, que conforman la esfera de lo público y común, están obligados a respetar y hacer respetar ese derecho fundamental de las personas (libertad de pensamiento y conciencia), con mayor razón han de garantizar que en el marco escolar, y por encima de su titularidad, en modo alguno pueda verse atropellado por tratarse, además, de niños y jóvenes carentes aún de plena autonomía y desarrollo. Esa formulación del derecho, aparentemente negativa (no injerencia en la conciencia personal), también tiene su correlato positivo: un Estado democrático debe proponerse formar hombres libres, con discernimiento propio y no sujetos a dogmas

del aumento de la edad escolar obligatoria. En la actualidad, su mantenimiento ya no responde a la misma justificación, sino a razones exclusivamente ideológicas. Una escuela concertada es una escuela que recibe fondos públicos para gestionar de forma privada (y con ideario propio, en la mayoría de los casos católico o ultracatólico) la etapa de educación obligatoria. En muchos casos se está dando la circunstancia de que el Estado está financiando una escuela concertada que segrega por sexos u obliga de diversas formas a sus alumnos a recibir enseñanza religiosa de carácter dogmático.

17 En España, la asociación Europa Laica lidera desde hace años la campaña “Religión fuera de la Escuela”, además de haber propuesto en el Parlamento una *Ley de Libertad de Conciencia* nueva, que sustituya a la anticuada pero vigente *Ley de Libertad Religiosa* de 1980, cuyas consecuencias darían un vuelco a la situación de la educación en España, marcada aún por el clericalismo religioso. Para más información: <https://laicismo.org/campana-unitaria-por-una-escuela-publica-y-laica-religion-fuera-de-la-escuela/>

desde la más tierna infancia. Como recogíamos al principio, *la educación laica no es una opción entre otras: es el método educativo específico de la democracia.*

- *Los fines propios de la Escuela.* Es cierto que intervienen múltiples agentes en la educación, pero la función específica que compete a la Escuela es la *instrucción* en los saberes comunes y fundamentales para el desarrollo de todos los ciudadanos, la de poner a su alcance -en condiciones de igualdad- el acceso al patrimonio cultural de la humanidad, para la propia formación personal e integración social. La enseñanza pública sólo debe aportar, en consecuencia, los *saberes* científicos y humanísticos asentados en el esfuerzo incesante a lo largo de la historia por el conocimiento, así como los *valores* esenciales para la convivencia común y democrática, que permitan formar ciudadanos instruidos, con criterio y capaces de participar activamente en la *res pública*. De ahí, el carácter emancipador, personal y social, de la escuela laica y *republicana*: formar para la autonomía de juicio y el ejercicio de los derechos ciudadanos.

La aplicación específica del principio de laicidad a la escuela exige un celo especial en preservar sus funciones peculiares (entre ellas, educar para la libertad y en el rigor del pensamiento), que no se pueden disolver ni confundir con las desarrolladas en otros ámbitos de la sociedad civil y adulta, o en la propia familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. París: Vrin.
- Delgado, F. (2005). *La cruz en las aulas*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (1995). *¿Qué significa orientarse en el pensamiento?*. Madrid: Univ. Complutense.
- Kintzler, C. (2005A). *La república en preguntas*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Kintzler, C. (2005B). *Tolerancia y laicismo*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Nussbaum, M. (2009). *Libertad de conciencia. Contra los fanatismos*. Barcelona: Tusquets.
- Peña-Ruiz, H. (1999). *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*. París: PUF.
- Peña-Ruiz, H. (2005). *Qu'est-ce que l'école?* París: Gallimard.
- Puente Ojea, G. (1991). *Fe cristiana, Iglesia, poder*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Tejedor, C. y Peña-Ruiz, H. (2009). *Antología laica. 66 textos para comprender el laicismo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tejedor de la Iglesia, C. (Coord.). (2013 y 2015). *Apuntes sobre laicismo. Cuaderno de formación I y II*. Editado por Europa Laica. Disponible en la web: <https://laicismo.org/apuntes-sobre-laicismo/>
- Zarka, Y. Ch. (con la colaboración de Fleury, C.). (2004). *Difficile tolérance*. París: PUF.

DEPORTE DE ÉLITE Y DISCAPACIDAD, EL RETO DE LA CONCILIACIÓN DEL ESTUDIO Y EL DEPORTE

David Pérez-Jorge
Universidad de La Laguna
Liliana Fariña Hernández
Universidad de La Laguna
Yolanda China González
Universidad de La Laguna
Yolanda Márquez-Domínguez
Universidad de La Laguna
Fernando Barragán-Medero
Universidad de La Laguna

LÍNEA TEMÁTICA

Experiencias educativas inclusivas

RESUMEN

El trabajo que se presenta forma parte de un estudio más amplio llevado a cabo en Tenerife en el año 2018 con nadadores de élite del Club de Natación Adaptada de Tenerife (ADEMI). Con ello se pretende analizar la realidad de la inclusión educativa en deportistas de alto rendimiento con diversidad funcional y las dificultades que surgen a la hora de compaginar estudios y práctica deportiva. A partir del estudio de la historia de vida de cinco deportistas, se indaga sobre los procesos relacionados con la conciliación del estudio y la práctica deportiva de alto rendimiento.

Los nadadores con diversidad funcional son conscientes de que no han tenido una respuesta educativa adecuada y que los procesos de orientación académica, vocacional y profesional han sido casi inexistentes lo que ha supuesto un verdadero hándicap a la hora de compaginar estudios y deporte. A lo largo de su historia escolar fueron objeto de burlas y acoso y solo los beneficios aportados por la natación, por los compañeros de equipo, entrenadores y familiares les han permitido permanecer y mantenerse en la práctica deportiva de alto rendimiento. La falta de una oferta formativa atractiva y adaptada a los intereses y capacidades reales de este colectivo, les sitúa en situación de fracaso y abandono escolar, con un futuro laboral incierto.

ABSTRACT

The present work is part of a larger study carried out in Tenerife in 2018 with elite swimmers of the Adaptive Swimming Club of Tenerife (ADEMI in Spanish). The research analyzes the details of inclusion of high performance swimmers with functional diversity and the specific challenges that they face combining regular studies and sport practice. From this research, that incorporates relevant life histories of five athletes, the reconciliation processes between high-performance sport and regular education is explored.

The results shown that these swimmers with functional diversity are aware that their educational response was not adequate and that there were almost no available institutional guidance for vocational or professional issues. This lack of support was a significant handicap for them to successfully combine studies and sports. They even declared to have been teased and harassed during their school period, with the only benefits provided by swimming itself, along with teammates, coaches and family support attaching them to high performance sports. The lack of an attractive training adapted to their actual interests and

abilities led them to academic failure and abandonment, with the result of uncertain employment future.

KEYWORD

Sport practice, high performance sport, academic and vocational guidance

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda un tema de actualidad que sigue siendo motivo de discusión y controversia y que afecta a los deportistas de alto rendimiento con diversidad funcional, concretamente a las dificultades para compaginar la formación y el deporte de alto rendimiento.

El deporte adaptado en la actualidad ha permitido el acceso a la práctica deportiva a un colectivo al que, por sus especiales condiciones de habilidad o capacidad, no se les hubiera podido ofrecer, sin las adaptaciones y cambios que el deporte adaptado ha ido introduciendo a lo largo de los años. La práctica deportiva de alto rendimiento supone un importante reto para estos deportistas y exige un esfuerzo especial para el logro de dicha meta. Si bien en la práctica deportiva de alto rendimiento se hace necesario un plan de trabajo y entrenamiento que dificulta a los deportistas la compatibilización de estudios y deporte (Álvarez, Pérez-Jorge, González Ramallal y López, 2014), para el caso de los deportistas con diversidad funcional esta situación de compatibilización se hace aún más difícil.

La falta de una adecuada orientación y apoyos educativos, pone en riesgo la posibilidad de compaginar estudios y deporte, dificultando el logro de metas y aspiraciones tanto personales y académicas como deportivas y profesionales. No es menos relevante el efecto sobre los procesos de inclusión e inserción social, que el desarrollo de la práctica deportiva tiene para el colectivo de personas con diversidad funcional (Brewer, Raalte y Linder, 1993). La práctica deportiva, para estas personas supone una oportunidad para la superación, mejora de la autonomía y aceptación social de un colectivo bastante invisibilizado (Tasiemski, Kennedy, Gardner y Blaikley, 2004). Más allá de los beneficios fisiológicos y rehabilitadores, la práctica deportiva supone, una oportunidad para la visualización y aceptación social, una oportunidad para la mejora de la autoimagen y una manera de sensibilización y eliminación de ciertos estereotipos e imagen que a día de hoy persisten en nuestra sociedad (Giacobbi, Stancil, Hardin y Bryant, 2008). Existen evidencias de las dificultades a las que se enfrenta de forma permanente este colectivo de deportistas, como es la falta de patrocinio, la falta de sensibilización, la falta de financiación así como las diferencias y exigencias para el mantenimiento de becas y ayudas por parte de las instituciones públicas, son los primeros obstáculos que tienen para incorporarse a la práctica deportiva (Segura, Martínez-Ferrer, Guerra y Barnet, 2013; Shield y Synnot, 2016; Marques, Gutiérrez, Almeida y Menezes, 2013; Rodríguez, Blanco, Buñuel, y Gavira, 2019).

Estos deportistas han de compaginar formación y práctica deportiva en unas circunstancias que suponen un verdadero reto en cuanto a las condiciones y exigencias que dichas ocupaciones implican por sus especiales condiciones. A los deportistas de élite con diversidad funcional, se les exige compromiso con la mejora y superación que les suponen los entrenamientos y rutinas asociadas al deporte. Sin embargo, tareas que para un deportista de élite pueden ser parte de rutinas no asociadas a esfuerzos extraordinarios, en el caso de los deportistas con diversidad funcional estas labores resultan relevantes no solo por el esfuerzo implícito, sino que por los beneficios de su realización. Interacción positiva y reconocimiento por parte de entrenadores, asociaciones deportivas y de los propios compañeros con los que entrena y se relaciona (Kernis, 2005) conllevan la mejora del grado de autonomía e independencia (Heo, Lee, Lundberg, McCormick, y Chun, 2008), mejora de los procesos de inserción social (Freire, 2010), adecuación y ajuste emocional y mejora de las propias habilidades sociales (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003).

El trabajo llevado a cabo por familias y entrenadores de deportistas de élite con diversidad funcional favorece una mejora de la expectativa hacia el logro de metas y tareas específicas relacionadas con la práctica deportiva (Pacico, Ferraz y Hutz, 2014). Poco a poco estos deportistas adquieren una mejora progresiva de su capacidad y técnica de ejecución (autoeficacia) que mejora sus expectativas de logro, permitiendo este hecho la mejora de la motivación hacia el logro de nuevos y mejores resultados (Bandura, 2006). Estudios como los de Greenwood, Dzewaltowski y French, (1990), Lavoura, Castellani y Machado (2006), Bastian, Kuppens, Roover y Diener, (2014), Hammond (2014) y Macdougall, O'Halloran, Shields y Sherry (2015) aseguran que una percepción adecuada de la autoeficacia influye positivamente en el bienestar afectivo y desempeño del deportista.

En este sentido, podemos decir que el deporte adaptado resulta fundamental para el desarrollo personal, social y psicológico de las personas con diversidad funcional y no solo implica la mejora de la salud de este colectivo, dado que, juega un papel preponderante y complementario en el desarrollo integral del deportista de élite con diversidad. Como afirman Segura, Martínez-Ferrer, Guerra y Barnet (2013) el deporte les mejora la calidad de vida, el autoconcepto, la autoconfianza y el orden y equilibrio psicológico. A pesar de las ventajas que supone el deporte para este colectivo, siguen existiendo barreras y obstáculos que se refleja en las insuficientes ayudas económicas, barreras de comunicación o invisibilidad (Sarmiento, 2018) así como dificultades en los procesos de orientación educativa y laboral que les permita el progreso y compatibilización de la práctica deportiva de alto rendimiento y la continuidad y progreso educativo relacionado con la práctica deportiva (Álvarez, Pérez-Jorge, López y González (2014).

Los procesos de inclusión y la mejora de la respuesta educativa a la diversidad han favorecido la permanencia y progreso académico postobligatorio del colectivo de alumnos con diversidad funcional. La práctica deportiva en este colectivo ha sido una iniciativa impulsada desde diferentes organizaciones y federaciones generando este hecho dificultades relacionadas con la compatibilización de vida académica y práctica deportiva.

La falta de regulación de los apoyos y recursos para que se pueda llevar a cabo la compatibilización de la formación y de la práctica deportiva adaptada, cada vez se hace más latente en el colectivo de deportistas con diversidad funcional. Se hace necesario valorar las condiciones en las que los estudiantes se encuentran para hacer posible la compaginación de estudios y deporte sin renunciar ni a uno ni al otro (Álvarez, Pérez-Jorge, López y González, 2014).

Por este motivo, se hacen necesarias una serie de mejoras para el futuro directamente relacionadas con las condiciones de acceso y formación, así como los procesos de orientación, con el objetivo de fomentar la autonomía, la identidad personal, la inserción socio laboral y el desarrollo formativo (Álvarez, 2002; Álvarez y Lázaro, 2002; Rychen y Salganik, 2001; Corominas, 2001; Riesgo, 2008). Autores como Rodríguez (2007) y Pérez-Jorge (2010) proponen que, para dar solución al problema existente, se hace necesario atender a las dificultades de los estudiantes y dar respuesta a las necesidades de un colectivo, para que puedan conciliar su carrera deportiva con su formación académica. Por este motivo, consideramos fundamental enfocar una enseñanza personalizada y adecuada a las necesidades de cada estudiante/deportista siempre desde la igualdad y el respeto a la heterogeneidad (Arnaiz, 2002).

Para facilitar el proceso de compatibilización de deporte de alto rendimiento y estudios, se hace necesario mejorar las condiciones de acceso, de orientación y de formación para que los jóvenes deportistas puedan realizar sus estudios. Se ha de favorecer el mantenimiento de una actitud positiva ante tal situación, adaptación a los cambios y necesidades de los deportistas y definición de la identidad personal (Álvarez, 2002; Macarro, Romero y Torres 2010; Álvarez y Lázaro, 2002; Álvarez, Pérez-Jorge y López, 2014). Se hace especialmente relevante, potenciar la tutoría, el apoyo y los procesos de orientación como estrategias para mejorar la transición y adaptación de los estudiantes con diversidad funcional, así como la prevención del abandono de los estudios que especialmente afecta a este colectivo.

Autores como Braxton y McClendon (2002), defienden el establecimiento de medidas específicas que favorezcan la adaptación y el no abandono de los estudiantes deportistas de alto rendimiento. Medidas como asesoramiento, dotación de recursos, formación continua del profesorado, se hacen necesarias y han de aumentar a medida el alumnado avanza en su formación. Contrariamente a lo esperado Rodríguez y Pulido (2014), afirman que existe un error latente en la interpretación de las necesidades derivadas de la permanencia prolongada del alumnado con diversidad funcional en el sistema educativo, a medida que el alumnado pasa de una etapa a otra se disminuyen o reducen las medidas de atención a la diversidad. Se hace necesario como afirman Morillo y Roca (2011) centrar parte de los procesos de orientación de los centros escolares en las necesidades de orientación, asesoramiento y planificación de un colectivo altamente sensible al abandono. En este avance de intervención alternativa, derivada de las necesidades de los alumnos con diversidad funcional, ha de incluirse todo lo que tiene que ver con la orientación profesional y personal que favorezca la inclusión real de los alumnos en sus contextos sociales próximo. Pérez-Jorge y Leal (2011); Pérez-Jorge, de la Rosa, Rodríguez-Jiménez, Márquez-Domínguez y de la Rosa Hormiga (2016); Molina-Fernández, Medero, Pérez-Jorge, y Oda-Ángel (2017) hablan de la falta importante de concienciación sobre la realidad y capacidades reales de las personas con diversidad funcional. Se han planteado diversas estrategias para favorecer la inclusión laboral de las personas con diversidad funcional, según Arnaiz (2009); Escudero, González y Martínez (2009); González, Méndez y Rodríguez (2009); Martínez Domínguez (2005); Vilà, Pallisera y Fullana (2012) es necesario que, desde el ámbito de las políticas educativas, la escuela pueda favorecer y facilitar la inclusión laboral de los jóvenes con diversidad funcional. La finalidad es crear los caminos y experiencias necesarias para que puedan decidir de forma autónoma y responsable sobre su futuro académico y profesional, especialmente relevante, para el casos de los deportistas de alto rendimiento por su corta trayectoria deportiva (Cobb y Alwell 2009; Kohler y Field, 2003).

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Conocer la realidad de los deportistas de alto rendimiento con diversidad funcional, en cuanto a proyección académica profesional y deportiva para determinar las posibilidades futuras de lograr una inserción social y laboral acorde con su perfil personal, académico y deportivo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer los intereses, motivaciones y expectativas de los deportistas de alto rendimiento con diversidad funcional.
- Analizar los recursos y apoyos que desde las diferentes instituciones se han ofrecido a estos deportistas con el fin de continuar y finalizar una carrera formativa y deportiva adecuada y adaptada a su perfil.
- Valorar la influencia del contexto escolar, social y familiar en la elección del deporte adaptado.
- Valorar el papel de la familia en la continuidad y compatibilidad de los estudios y el deporte.
- Conocer las expectativas profesionales y vocacionales futuras relacionadas con el deporte en los deportistas de alto rendimiento.

MÉTODO

MUESTRA

Es importante aclarar que cuando investigamos con la colaboración de las personas, es recomendable denominar a los sujetos de investigación como protagonistas, colaboradores

y colaboradoras, personas, etc. (Moriña, 2017), ya que tratamos con ellas cara a cara e investigamos gracias a sus vidas.

Para seleccionar a los protagonistas y las protagonistas de este estudio se procedió a realizar un muestro no aleatorio intencional, centrándonos exclusivamente en deportistas de alto rendimiento con diversidad funcional del Club de natación Ademi Tenerife. A partir de aquí se tomaron como parte de la muestra los familiares y entrenadores de los mismos. Este tipo de muestreo nos permite seleccionar a las personas por sus posibilidades de “ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación” (Martínez, 2012, p.614).

Los participantes fueron: 2 entrenadores (1 hombre y 1 mujer), 5 deportistas (1 chico y 4 chicas) y las madres de cada uno de ellos (5). Con tal de cumplir y garantizar el anonimato de las personas, es preciso añadir que todos ellos firmaron su consentimiento para la colaboración y participación en este estudio, a excepción de la madre identificada en la descripción como P4 que prefirió no revelar su nombre. Ve tabla 1.

Tabla 1. *Muestra del estudio*

Entrenadores	Madres	Deportistas
José Luis Guadalupe Hernández, 52 años. Entrenador Superior de Alto Rendimiento de la Federación Española de Natación. Se inició natación adaptada en 1994.	María Concepción Morales, 49 años y madre de Michelle Alonso Morales, Tiene estudios Primarios. En la actualidad, está trabajando.	Michelle Alonso Morales, deportista con discapacidad intelectual de veinticuatro años, nació el 29 de marzo de 1994, hija de padres separados. Terminó los estudios de Educación Secundaria Obligatoria y el primer año de Salvamento y Socorrismo. En la actualidad solo se dedica a la competición deportiva. Comenzó en natación a los 7 años. En la actualidad es campeona del mundo en 100 metros braza.
	Carmen Marichal Pérez, madre de Judit Rolo Marichal, de 58, Tiene estudios primarios. Actualmente se encuentra en el paro.	Judit Rolo Marichal, deportista con acondroplasia de 27 años. Ha terminado los estudios de la ESO, Ciclo medio de laboratorio químico, Ciclo medio de auxiliar veterinario y de quirófano. Actualmente es técnico de natación y monitoria de salvamento y socorrismo de piscina. Se inició en la natación desde los 3 años, pero profesionalmente comenzó a los 20 años. Es especialista en 50 metros mariposa y en la actualidad es campeona del mundo en dicha modalidad.
Zoila Martín-Pinillos Brito, 56 años. Monitora de natación adaptada desde 2008.	Teresa Flores Hernández, 77 años, madre de Dácil Cabrera Flores. Tiene los estudios Primarios. No trabaja.	Dácil Cabrera Flores, deportista con hemiparesia debido a una parálisis cerebral motora, 33 años. Cursó Bachillerato por la rama de Humanidades, es maestra además de técnico de educación infantil. Comenzó en natación a los 3 años, Durante 10 años consecutivos tetracampeona de España. Trabaja como ordenanza en la empresa García y Correa a media jornada y por las tardes entrena como monitora en el Ademi Tenerife.
	Elena Jorge Estévez, madre de Lucas Gaspar Jorge, de 52 años, es técnico auxiliar administrativo. En la	Lucas Gaspar Jorge, deportista con discapacidad intelectual, de 19 años. Actualmente está realizando una Formación Profesional de cocina adaptada. Comenzó la natación con 10 años de manera rehabilitadora y, posteriormente, continuó la misma de manera

actualidad, estudia y trabaja.	deportiva. A día de hoy, Lucas estudia y practica deporte.
P4, madre de Inés Rodríguez Martínez, de 56 es maestra y pedagoga. En la actualidad, trabaja como maestra de Educación Infantil.	Inés Rodríguez Martínez, deportista con parálisis cerebral, de 19 años. Cursó Bachillerato en la modalidad de Ciencias y, actualmente estudia Logopedia en la Universidad de La Laguna. Comenzó en natación a los 2 años como terapia rehabilitadora, actualmente compete y se prepara como deportista de élite. Estudia y practica deporte.

PROCEDIMIENTO

El estudio se centra en una metodología de corte cualitativo, con el fin de comprender una realidad específica y concreta. Como afirman Arias y Betancurth (2015) esta metodología nos permite indagar aclarar y ahondar en los problemas propios de la investigación con la flexibilidad suficiente como para profundizar en una realidad tan compleja como la de los alumnos con diversidad funcional.

La metodología que se utiliza es la biográfica-narrativa, una modalidad de investigación que permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en torno a un hecho específico objeto de estudio, desde el punto de vista de los implicados como personas que aportan testimonios y una mirada personal e íntima de su experiencia. El procedimiento de investigación se lleva a cabo en dos fases:

- Una primera fase en la que se realizan dos grupos de discusión uno de padres y otro de deportistas con diversidad funcional.
- Una segunda fase en la que se realizan historias de vida en profundidad, dado el carácter polifónico de esta técnica, fue necesario incorporar las voces de padres y entrenadores por su relevancia en las trayectorias académicas y deportivas de los protagonistas.

Se emplearon para la recogida de datos: entrevista en profundidad, la técnica de la línea de vida (Villegas, 2013):

- Acontecimientos vitales*: nacimiento, diagnóstico, escolarización.
- Acontecimientos significativos*: hitos importantes, relacionados con los estudios y el deporte.
- Momentos de inflexión*: crisis de más o menos intensidad en relación a los estudios y el deporte.
- Momentos de corte*: puntos de inflexión que suponen un fuerte contraste entre el antes y el ahora, momento en el que los alumnos han de decidir sobre su futuro académico y deportivo.

El objetivo que se contempla desde esta perspectiva es encontrar una visión total, desde experiencias parecidas, del problema de estudio. Según Pujadas (2002, 2010), para establecer que un relato es cruzado debe haber un sentimiento de comunidad entre los protagonistas de las historias.

Dada la naturaleza del estudio y en relación con la profundidad de las historias se opta por las micro-historias. Se llevaron a cabo algunas sesiones para la recogida de información centrada principalmente en la etapa de transición de la educación primaria a la secundaria y el comienzo de la práctica deportiva de alto rendimiento, hecho que supone un momento puntual, no extendido en el tiempo (Moriña, Cortés, y Molina, 2017).

Por la misma razón y aludiendo al hecho de la práctica deportiva como eje vertebrador del estudio se considera que las historias de vida que se han obtenido no son historias de vida completa, se trata por el periodo de tiempo que abarca el hecho sobre el que se indaga, de historias de vida temáticas Chárriez (2012), centradas en el deporte y dificultades derivadas de la compaginación de estudios y deporte.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para diferenciar los relatos de cada uno de los participantes, se ha establecido un código de identificación. Se ha adoptado el código genérico de identificación "Xn" siendo la "X" para el caso de entrenadores (E), padres (P) y deportistas (D) y "n" el orden de participación 1,2,3... En primer lugar, haciendo alusión al grupo entrenadores (E) cabe destacar que ambos entrenadores coincidieron en el hecho de que es primordial investigar o conocer las distintas capacidades que los deportistas con el objetivo de mejorar la adaptación al deporte que practican. Así pues, conocer sus necesidades y sus puntos fuertes, hacen que los deportistas rindan mejor en el deporte practicado.

Por otro lado, entre las posibles dificultades a la hora de compaginar los estudios con el deporte, el E1 claramente afirma que *"dos de los chicos han tenido que dedicarse más al deporte al nivel que les han exigido. Por esto, han podido perder 1 año o 2 de carrera ya que ha tenido que entrenar a nivel internacional y a nivel europeo. Sin embargo, habrá otros estudios que si podrán compaginar porque son estudios más básicos"*. No obstante, la E2 considera que *"los deportistas no han tenido problemas para compaginar las dos cosas, pero veo que los chicos rara vez que faltan a un entreno, si lo hacen es porque están malitos o por periodos en el curso se nota la ausencia de los chicos porque no hay que olvidar que esto es una actividad complementaria."*

Respecto al grupo de padres (P), P1, P3 y P5 afirmaban que a lo largo de la etapa educativa han tenido escasa y/o nula atención en cuanto a la adaptación de las materias a las necesidades específicas de los alumnos. Una de las madres, P1 afirmaba que *"en ningún momento le adaptaron las clases a mi hija: ni en el colegio ni en el instituto. Cuando se le solicitaba al centro educativo una adaptación al nivel curricular de Michelle, nunca tuve un resultado positivo o un intento por hacerlo, incluso cuando ya tuvimos el diagnóstico en mano"*. Sin embargo, P2 y P4 declaraban que no tuvieron ningún tipo de problema en cuanto a las adaptaciones curriculares. En el caso de P4, *"No le hicieron adaptación curricular, sino adaptación de acceso al currículo (no copiar enunciados, tener más tiempo, ordenador...).* En la universidad entró en contacto con el servicio PAED. Nunca tuvo problemas escolares por su discapacidad".

Si hablamos de los acontecimientos significativos, todas las familias estuvieron de acuerdo en que el deporte ha mejorado la calidad de vida de los deportistas, siendo primordial desde las etapas más tempranas hasta ahora. Desde la iniciación a la práctica deportiva por prescripción médica a los beneficios para la salud, los familiares comentan que la natación *"Le ha ayudado a madurar como persona, expresarse mucho mejor con los demás, ser ordenada y constante y llevar a cabo una rutina. Rasgos como la nobleza, la seriedad que tiene hacia su deporte y trabajo, la constancia y el esfuerzo con el que tanto ha hecho las cosas, han sacado de ella lo mejor, llevándola a hacer mejor persona"* (P1), *"el deporte le ha aportado experiencia en su vida, valores y madurez"* (P2), *"en todos los aspectos y a todos los niveles"* (P3), *"Le ha beneficiado mucho a nivel físico, pues entre otras cosas le ha evitado llevar corsé, y a nivel social porque a lo largo de los años ha consolidado su relación con un buen grupo de compañeros. También le ha hecho más responsable para organizarse y asistir a los entrenamientos, así como para llevar una vida más sana"* (P4) y *"ha beneficiado en todos los sentidos, tanto física como psicológica y socialmente"*.

Así pues, ninguno de los deportistas abandonó los estudios de manera definitiva, es decir, ninguno dejó su formación académica por completo, y esto se debió a que las familias estuvieron en todo momento a su lado, no dejando que sus hijos se rindieran: *"En ningún momento se lo planteó ya que, en primer lugar, era obligatorio. Y segundo, porque era yo la que la impulsaba a que siguiera estudiando para que ella el día de mañana tuviera una base sólida", "jamás se ha planteado dejar los estudios sino siempre intentar mejorar, lo que si le pasa es que al ser tan sumamente responsable se agobia, porque es muy perfeccionista"* alegaron P1 y P2 respectivamente.

Cuatro de las cinco familias afirmaron que, a lo largo de su escolarización en el centro educativo, sufrieron algún tipo de acoso escolar. No obstante, las familias se manifestaron en desacuerdo a la hora de hablar sobre el apoyo y orientación que recibieron, P1, que no recibió ningún tipo de ayuda afirmó: *“apoyo en el colegio no tuvimos ninguno, de hecho, no había logopeda, no había profesor de apoyo, los profesores no estaban preparados para una niña como mi hija”*. P2 y P4 declaraban que sí se les aportó ayuda u orientación en cuanto a las posibles adaptaciones para sus hijos, pero no estaban lo suficientemente preparados para enfrentarse a estos casos: *“Apoyos del profesorado. En general todos se han interesado y han colaborado en la medida de sus posibilidades. En la ESO podrían haberla orientado más a trabajar con el ordenador, pero a veces el profesorado no está preparado y no sabe manejar los programas adecuados, y todo queda en buenas intenciones”* y *“por suerte y afortunadamente, el profesorado que le tocó a Dácil se implicaba mucho con ella y yo iba regularmente a la visita de familias”*, respectivamente. P3 comentó que hubo apoyo puntual, pero no desde el comienzo de los estudios: *“después del colegio se fue al Teobaldo Power porque yo antes de poner la solicitud, me moví a nivel de profesorado informándome de todos los maestros posibles de pedagogía terapéutica. Y me encontré con la mejor persona que pude haberle encontrado: Carmela Alavés, ...Fue la única que me brindó algo de apoyo para la escolarización y orientación de mi hijo”*. Finalmente, P5 declaró que no contó con un tipo de apoyo puesto que *“la verdad es que a mí nunca me preguntaron, ni me asesoraron. Simplemente si tenía algún problema, lo resolvía personalmente”*.

Por último, en cuanto a los momentos de corte, todas las familias coincidieron en la idea de han prestado apoyo y respeto las decisiones relacionadas con el futuro de sus hijos e hijas. P1 y P5 insistieron en que, ante todo, quieren que sus hijos sean felices: *“Mis metas son las que ella se fije, si ella quiere volar, yo la ayudaré a fabricar sus alas... todo lo que ella quiera ahí estaré yo para apoyarla, solo aspiro que sea feliz en la vida y que consiga todo lo que desee... no pido más”*, *“Ser feliz, que vaya a las olimpiadas de Tokio y que consiga lo que ella se proponga.”* P2, P3 y P4 apoyaron también esta idea y dieron una idea orientativa de lo que quieren para sus hijos: *“Las metas y las expectativas las ha superado con creces, no imaginábamos nada de esto y ha sido una suerte la verdad, solo espero que saque unas oposiciones que le permitan independencia económica”*

Finalmente, respecto al grupo de deportistas (D), decir que todos ellos son conscientes de su discapacidad, unos informados por sus padres, otros por médicos en momentos puntuales o incluso en el transcurso de su vida. Asimismo, 4 de 5 deportistas entrevistados, no tuvieron adaptación curricular, siendo fundamental para su evolución en la etapa educativa y además sufrieron bullying a lo largo de su escolarización. Retomando la argumentación de las entrevistas, D1 *“me enteré a los 12 años porque fuimos al médico y ya fue oficial que tenía discapacidad intelectual; me afectó sobre todo en los estudios, porque aprendí tarde a hablar, me costaba aprender las cosas, estudiar, tenía mi madre que hacerme los resúmenes para que cuando fuese el examen escribir lo que me había estudiado. En el colegio recibí bullying, me llamaban retrasada mental; en el colegio no me adaptaron nada, en el instituto tampoco”*. Tanto D2 *“no es que me la hayan comunicado, así tal y como suena. Mis padres se dieron cuenta que en el proceso del gateo había un problema, ya que no seguía los patrones normales. Fue ahí donde me llevaron al médico y me diagnosticaron hemiparesia”* como D3 se enteró *“porque me lo dijeron una vez mis padres. No me afectó en nada, yo soy normal”*. Sin embargo, los tres coincidieron en que *“se metían un poco conmigo en el instituto y no me adaptaron las asignaturas”* D1 contó con la ayuda de la directora y D3 con el de una profesora, a diferencia de D2 que no tuvo ningún apoyo. Tanto la D4 como la D5 fueron conscientes de forma casual. D4 *“ósea no me dijeron ¡Mira Inés! No, para nada... Sino como la vida... y te prometo que no me ha afectado para nada o sea yo normal, si a mí nadie me dijera nada y no hubiese espejos por ahí yo no me daría cuenta”*. Al igual que a los deportistas anteriores, *“no me adaptaron las asignaturas, nadie me ayudó”*. A diferencia de todos los demás, *“nunca tuvo problemas con los*

compañeros”. Por último, D5 lo supo “desde pequeñita a ver... como nació con ella desde pequeñita he estado yendo a médicos para tratar lo mío, por si quería operarme, hacer una operación de alargamiento de huesos... no es que mi madre se sentara conmigo y me dijera: mira, tienes esta discapacidad sino que ya lo sabía, poco a poco los médicos me iban contando... siempre fueron directos. Mis padres me trataban igual, como debe ser en toda la sociedad aunque tristemente... todavía no es así. De hecho, yo tenía una hermana y mi padre quería ponerme en el mismo colegio que ella, pero mi madre dijo que no, porque una hermana ¿qué va a hacer? ¿sobreprotegerme? Mi madre nos separó en un colegio distinto y la verdad que se lo agradezco porque me hice fuerte”. Una vez más, todos ellos coincidieron en haber sido objeto de acoso, “una profesora de mi instituto... Estaba en mi clase y habíamos visto la película “el hombre elefante” pues imagínate: dice la profesora... no, aquí tenemos el caso de una alumna... y todos mis compañeros se quedaron en plan ¿quién dice?: Judit”.

Por otro lado, todos ellos coincidieron con los beneficios en distintos ámbitos que les ofrece la natación. D1, afirma que “el deporte me ha ayudado desde que estoy con el Ademi Tenerife a expresarme, comunicarme como soy porque cuando yo empecé con mi entrenador no hablaba, no decía ni “mu”, solo me comunicaba por Whatsapp”, al igual que D2 “Comencé la práctica deportiva por prescripción médica. Lo que me ha aportado la natación en mi vida ha sido muy gratificante, tanto a nivel personal como físico y en mi salud, que era lo principal. Madurez, organización,...” y D3, “el deporte me ayuda a corregirme la espalda, tengo más compañeros”, una idea que reafirman tanto D4 como D5, respectivamente “pues mira para empezar si no nado me duele un montón la espalda, ósea si estoy 12 horas sin nadar lo noto muchísimo y pues es que me encanta, me entretiene, me da la vida, me gusta un montón”, “la natación para mí me lo ha dado todo: valores, lo que uno piensa al principio... no me apetece ir a trabajar y luego ves estos campeonatos numerosos tipos de discapacidad: personas sin piernas que pueden nadar de esa forma, yo digo: ¡Dios mío! En plan de nos quejamos de muchas cosas (que no lo desvalorizo) pero uno no sabe lo que tiene hasta que lo vive”.

Así pues, a algunos de ellos les gustaría seguir vinculados de una forma u otra a la natación, aunque tanto D1 “pues yo nunca pienso en el futuro, no sé qué va a pasar de aquí a mañana, yo pienso en el presente, en lo que venga” como D3 “sinceramente, no. No lo he pensado; no creo que lo haga, lo veo como un deporte no como un trabajo”. Ambos se centran en el presente, aunque este último refleja su pensamiento acerca del futuro. Sin embargo, las demás deportistas, D2, D4 y D5 coincidieron en su vinculación a la natación. D2 “no lo tengo muy claro todavía, no sé si relacionarlo con magisterio, con la natación, la verdad es algo que no tengo muy claro”, D4 “hombre yo no me quiero dedicar a la natación, tener el título para dar cursillos en verano” y D5 “sí, ahora estoy dando charlas con la fundación Adecco y me encantaría transmitir valores a los niños, que son el futuro... que vean la discapacidad como algo normal y que cualquier cosa que se propongan (sean discapacitados o no) pueden, y aparte la inclusión, no por ir en silla de ruedas esa persona va a ser menos, y también los valores que aporta el deporte”.

No obstante, a lo largo de su vida, los deportistas han querido abandonar los estudios, el deporte o ambas cosas. En el caso de D1, ambas cosas: “en principio me costaba un montón compaginar esas dos cosas porque yo siempre llegaba tarde a casa, salía a las 7 y pico del entreno, me costaba hacer las tareas, tenía que esperar a que mi madre saliese para que me ayudase con las tareas. He dejado de estudiar porque el deporte que yo hago tienes que estar entrenando 100%, con la alimentación, suplementación y no se puede, yo no sé cómo lo hace la gente que estudia y entrena...” En el caso D3, únicamente los estudios: “los estudios sí, el deporte nunca”. Sin embargo, en el caso de D2 y D4 respectivamente, nunca se han planteado abandonar ninguna de las dos cosas: “nunca, eso es impensable” y “no, para nada, aunque en Bachiller casi me mato”. D5, pese a que quiso dejar el deporte lo volvió a retomar “El deporte sí, de hecho, lo dejé en un año... pero eso

fue porque quise priorizar otras cosas en mi vida, me arrepentí y lo retomé con más ganas... pero tiene que gustarte mucho porque son muchas horas que le dedicas, mucho sacrificio...

Un punto en común a todos ellos es que, los 5 deportistas entrevistados han considerado fundamental el apoyo de sus familias para seguir adelante.

A fin de cuentas, a excepción de uno de ellos, todos coinciden en metas que les quedan por alcanzar o, plantearse el futuro vinculado a la natación. Tanto D1 como D4 y D5, respectivamente afirmaron que; *“mi sueño ahora mismo es ir a Tokio porque soy una friki del manga y de las cosas japonesas y me gustaría ir otra vez a Japón, tuve la oportunidad de ir y fue increíble y me gustaría volver a llevarme más cosas”*; *“ir a las paralympias, ¡por supuesto! Y si puede ser en Tokio pues mejor que en otra. Soñar es gratis”* y *“Pues de momento quiero seguir dedicándome al deporte, intentar llegar a las paralympias de Tokio que son en 2020 y también me gustaría seguir estudiando”*. A diferencia D3, el cual no tiene sueños/ metas por cumplir.

Para concluir, 2 de los 5 entrevistados ven la natación como un deporte, no como un trabajo. Estos son, D3 *“no lo sé todavía. La cocina me gusta”* y D4 *“investigación en torno a la logopedia o en un gabinete”*. En contraposición con la opinión de D1 que dijo; *“a mí me gustaría seguir entrenando, pero llegará un momento que mis huesos dirán aquí he llegado, me gustaría ser entrenadora o algo vinculado a la natación”* y D5 *“pues me encantaría trabajar en laboratorios, ¡me flipa! Me encanta, y también algo relacionado con el mundo de la natación y la discapacidad”*.

Una vez analizados los resultados extraídos de los tres grupos de participantes, se procedió a triangular las opiniones de los mismos.

En primer lugar, tanto entrenadores (E), como padres (P) y deportistas (D) son conocedores de los beneficios que aporta practicar deporte (físicos, psicológicos y sociales). Asimismo, tanto E1 como P1,P2,P3,P4 y P5 y los D1, D2,D3,D4 y D5 han sabido cuáles son sus dificultades una vez le comunicaron su discapacidad, destacando así que, la mayoría de los padres tuvieron dificultades para aceptar el diagnóstico, aunque no se han dado por vencidos y buscan lo mejor para sus hijos e hijas. Siguiendo la línea expuesta con anterioridad, tanto deportistas como padres, son conocedores de la complejidad que implica alternar estudios y deporte. Por este motivo, D1 ha querido abandonar tanto estudios como deporte, a diferencia de la P1 que afirma que su hija solo ha querido abandonar el deporte, pese a que ella siempre la ha animado a seguir. D3 ha querido dejar los estudios, y la D5 coincidiendo con el P5 se ha planteado dejar el deporte. Finalmente, D2, P2 y D4, P4 nunca se han planeado abandonar nada, pero si se han agobiado por el esfuerzo que implica.

Ahora bien, tanto E1, E2 como todos los padres y deportistas a excepción de D4 y P4 afirman que, de distinto modo, han vivido lo que es sufrir bullying en alguna etapa educativa. En cuanto a esta última, tanto P1 como P3 y P5 aseguran que sus hijos no tuvieron adaptaciones curriculares, a excepción nuevamente de D2, la cual obtuvo una adaptación de acceso al currículum y en la Universidad de La Laguna accedió a un Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. P4 sostuvo que a D4 no le supuso ninguna dificultad estudiar sin adaptaciones de ninguna clase. De modo general, tanto madres como entrenadores nunca han dejado que los deportistas se rindieran. Es más, todos han contado con apoyo familiar, a excepción de la D1 ya que gran parte de su familia no la aceptaba y D3 que solo contó con el apoyo de sus familiares cercanos (madre, padre y hermana) pero no del resto de familia.

Finalmente, centrándonos en su futuro, E1 les ha orientado sobre lo que pueden hacer, siendo consciente de que a los deportistas con discapacidad intelectual les costará más encontrar trabajo. Por otro lado, a tres de los deportistas entrevistados les gustaría seguir vinculados al deporte (D1, D2 y D5) mientras que D3 y la D4, lo consideran como algo complementario a su vida. Para concluir, haciendo alusión al futuro, P1 es conocedor de que D1 tendrá un futuro incierto una vez finalice la carrera deportiva y tiene como meta que su hija enfoque su vida al deporte, pero, ante todo, darle alas y apoyarla en lo que decida. Tanto P2 como P4 no piensan en el futuro, y aseguran que sus hijas no dejarán de estudiar

y formarse. P3, tras luchar con el sistema educativo, afirma que D3 acabará la FP adaptada de cocina y quiere que su hijo se saque el carnet de conducir con el objetivo de que sea autónomo e independiente. De modo general, todas las madres y entrenadores quieren la felicidad de los chicos y chicas y desean que se cumplan los sueños y aspiraciones accediendo a un trabajo que relacionado o no con el deporte, les permita ser independientes y autónomos.

Todos los deportistas son conscientes de su discapacidad y han sido informados por sus familiares, médicos o en el transcurso de su vida. No consideran adecuada la respuesta educativa dada en los centros en los que han estado escolarizados y en la mayoría de los casos han sufrido bullying (4 de 5). El abandono de los estudios y del deporte han sido ideas recurrentes y entienden que pese al sacrificio que les supone la práctica deportiva de alto rendimiento, ésta les resulta importante para su salud. En la mayoría de los casos no han visto la práctica deportiva como una salida profesional, sostienen que pese a que son buenos nadadores no hay estudios relacionados con su deporte que les permitan continuar con una carrera profesional relacionada con el mismo una vez se retiren de la competición.

La escuela no ha sabido dar el apoyo, orientación y respuesta adecuada a su realidad y características, todos aluden a que los verdaderos protagonistas de sus logros académicos y deportivos han sido sus familias, entrenador y compañeros deportistas, cuyo apoyo han considerado fundamental.

Se ha evidenciado una importante dificultad para compaginar estudios y deporte, se hace necesario atender a las dificultades de los estudiantes y dar una adecuada respuesta a las mismas para que puedan conciliar su carrera deportiva con su formación académica, hecho que no se da para el caso de deportista de alto rendimiento (Álvarez, Pérez-Jorge, López, y González, 2014; Martínez, 2012) especialmente para el caso de los deportistas con diversidad funcional.

No obstante, teniendo en cuenta el deporte como práctica que mejora de calidad de vida y, apoyándonos en los resultados obtenidos, cabe destacar que la práctica deportiva ofrece la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, aprender de manera conjunta, afrontar retos y tomar de decisiones, planificarse para alcanzar metas, adquirir responsabilidad en el logro de objetivos, etc. Todas estas competencias son aplicables a la vida personal, social y laboral de las personas, por lo que no es exclusivo del ámbito deportivo Rychen y Salganik (2001); Corominas (2001); Rodríguez (2007) y Riesgo (2008) tomando especial interés para el caso de los alumnos con diversidad funcional (Ruiz López, 2011).

Tal y como afirman Braxton y McClendon (2002) y Álvarez, Alegre y López (2012), es necesario adoptar medidas específicas basadas en la adaptación y prevención del abandono de los estudiantes deportistas de alto rendimiento y los procesos de transición. La falta de recursos y medidas de apoyo preventivas complejizan el progreso académico del alumnado y dificultan la compatibilización de deporte y estudios.

Esta falta de medidas como afirman Torregrosa, Sánchez y Cruz (2007) suponen dificultades que influyen en la asistencia a clase, trabajos individuales y grupales y situaciones de estrés que les llevan abandonar los estudio o el deporte sin que sea posible compatibilizar ambas prácticas. La figura del tutor se considera fundamental a la hora de mejorar las dificultades de los estudiantes y proporcionarle soluciones para su adaptación y mejora en el ámbito educativo (Martínez, 2012), en el caso que nos ocupa no se ha podido constatar un adecuado trabajo de los tutores, no siendo así para el caso de los entrenadores que se han convertido en ejemplo de constancia, trabajo y planificación.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Una vez analizada la información obtenida y con el fin de conocer cómo se ha vivido desde diferentes puntos de vista la trayectoria de los deportistas de alto rendimiento con diversidad funcional, hemos llegado a concretar las siguientes conclusiones:

1. Los deportistas no han recibido orientación adecuada sobre estudios o formación a realizar.
2. Por lo general, las diferentes instituciones escolares (colegios, institutos) no han proporcionado a los deportistas los recursos y adaptaciones necesarias para enfocar su carrera formativa y adaptar los estudios con el fin de compaginar estudios y deporte.
3. Las metas y aspiraciones varían en función de cada deportista.
4. A nivel general, todos los deportistas comenzaron la práctica deportiva por razones de salud, continuando en el deporte adaptado y enfocándolo como beneficio a nivel psicológico y social.
5. La familia ha sido crucial para compaginar ambas modalidades (estudios y deporte).
6. Las expectativas profesionales y vocacionales de los deportistas con diversidad funcional varían según la naturaleza de la misma, teniendo en cuenta que los deportistas con discapacidad intelectual se centran en el presente y están en desventaja a nivel formativo y laboral respecto a los demás. Cabe destacar que, una vez finalizada la práctica deportiva, a la mayoría de ellos les gustaría seguir vinculados al deporte.

Se hace necesario proveer a los centros educativos de recursos que les permitan la adopción de medidas necesarias para hacer compatible la vida deportiva y académica, considerando la formación como algo primordial para el desarrollo e integración social del alumnado con diversidad funcional. Se podría considerar viable el desarrollo de perfiles profesionales vinculados a la práctica deportiva como forma de garantizar la permanencia y futura inclusión laboral del alumnado cuyas necesidades les impidieran realizar estudios no afines a sus competencias o habilidades deportivas.

La situación respecto a la orientación académica que reciben los deportistas de alto rendimiento está marcada por la ausencia de información y la falta de adecuación de la orientación a las necesidades reales y perfil competencial del alumnado, especialmente relevante si hacemos alusión a los deportistas con diversidad funcional. Esto nos lleva a plantear la necesidad de mejora de la formación del profesorado, las familias y en especial del conjunto de la comunidad educativa. Tomar conciencia de la realidad y capacidades de estos deportistas nos permitirá adoptar estrategias más efectivas para favorecer su inclusión laboral haciendo más efectivos los procesos de orientación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Pérez, P. R., Pérez-Jorge, D., López Aguilar, D., y González Herrera, A. I. (2014). Transición y adaptación a los estudios universitarios de los deportistas de alto nivel: la compleja relación entre aprendizaje y práctica deportiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25, 74-89.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid, España: EOS.
- Álvarez, P. R., Pérez-Jorge, D., González Ramallal, M. E y López Aguilar, D. (2014). La formación universitaria de deportistas de alto nivel: análisis de una compleja relación entre estudios y deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 94-100.
- Álvarez, P., Alegre, O.M. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-18.
- Álvarez, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga, España: Aljibe.

- Arias, M. M., y Betancurth, D. P. (2015). La experiencia de formación en investigación cualitativa. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 33 (S1). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/fnsp/article/view/24534/20779940>
- Arnaiz, P. (2002). Educar en y para la diversidad. En F. Soto Pérez, y J. López Navarro (Ed.) *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- Bandura, A. (2006). Guía para construir escalas de autoeficacia. *Creencias de autoeficacia de los adolescentes*, 5(1), 307-337.
- Bastian, B., Kuppens, P., de Roover, K., y Diener, E. (2014). Is valuing positive emotion associated with life satisfaction? *Emotion*, 14(4), 639-645. doi: [10.1037/a0036466](https://doi.org/10.1037/a0036466)
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Braxton, J.M., y McClendon, S.A. (2002). The fostering of social integration through institutional practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(1), 57-71
- Brewer, B., van Raalte, J., y Linder, D. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24(2), 237-254. doi: [10.1177/104973239800800506](https://doi.org/10.1177/104973239800800506)
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. Recuperado de <http://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/viewFile/1775/1568>
- Cobb, R.B. y Alwell, M. (2009). Transition Planning. Coordinating Interventions for Youth with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 41-61.
- Freire, M. (2010). *A inclusão através do desporto adaptado: O caso português do basquetebol em cadeira de rodas* (Tesis de maestría). Universidad de Coimbra, Portugal.
- Giacobbi, J., Stancil, M., Hardin, B., y Bryant, L. (2008). Physical activity and quality of life experienced by highly active individuals with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(3), 189- 207. doi: [10.1123/apaq.25.3.189](https://doi.org/10.1123/apaq.25.3.189)
- González, M.T., Méndez, R.M. y Rodríguez, M.J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 79-104.
- Greenwood, C. M., Dzewaltowski, D. A., y French, R. (1990). Self-efficacy and psychological well-being of wheelchair tennis participants and wheelchair nontennis participants. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 7(1), 12-21.
- Hammond, T. (2014). *The subjective well-being of paralympic athletes* (Tesis de doctorado). Universidad de San Martín de Porroes, Lima, Perú.
- Heo, J., Lee, Y., Lundberg, N., McCormick, B., y Chun, S. (2008). Adaptive sport as serious leisure: do selfdetermination, skill level, and leisure constraints matter. *Annual in therapeutic Recreation*, 16, 31-38.
- Kernis, M. (2005). Measuring self-esteem in context: *The importance of stability of self-esteem in psychological functioning*. *Journal of Personality*, 73(6), 1569-1605. doi: [10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x)
- Kohler, P.D. y Fields, S. (2003). Transition-focused education: Foundations for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174–183.

- Lavoura, T., Castellani, A., y Machado, A. (2006). Olhar da psicologia do esporte sobre a autoconfiança e a autoeficácia em atletas de canoagem SLALOM: relação com o rendimento esportivo. In *Trabajo presentado en el XI Congreso de Educación Física y Ciencias del deporte de los países de lengua portuguesa*.
- Macarro, J, Romero, C., y Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, 495-519.
- Macdougall, H., O'Halloran, P., Shields, N., y Sherry, E. (2015). Comparing the well-being of para and olympic sports athletes: A systematic review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(3), 256-276.
- Marques, R., Gutierrez, G., Almeida, M., y Menezes, R. (2013). Mídia e movimento paralímpico no Brasil: Relações sob o ponto de vista de dirigentes do Comitê Paralímpico Brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(4), 583-596. doi: [10.1590/S1807-55092013000400007](https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000400007)
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para inclusión escolar y social. Profesorado. *Revista de currículum y formación el profesorado*, 1(1), 1-31.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias-Sampling in qualitative research. Basic principles and some controversies. *Ciênc. saúde coletiva*, 17(3), 613-619.
- Molina-Fernández, E., Medero, F. B., Pérez-Jorge, D., y Oda-Ángel, F. (2017). Cultural Empowerment and Language: Teaching Spanish to the Socially Disadvantaged Amazigh Population through the Alehop Programme. *Asian Social Science*, 13(10), 43-54.
- Morillo y Roca (2011). *Orientar a alumnado con necesidades educativas especiales*. Educaweb. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2011/10/17/orientar-alumnado-necesidades-educativas-especiales-5025/>
- Moriña, A. (2017). Educación inclusiva en la educación superior: desafíos y oportunidades. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., Cortés, D., y Molina, V. (2017). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Pacico, J. C., Ferraz, S. B., y Hutz, C. S. (2014). Autoeficácia-Yes we can. *Avaliação em psicologia positiva*, 4, 111-119.
- Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y Concepto de la diversidad humana: un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.
- Pérez-Jorge, D., de la Rosa, O. M. A., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., y de la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81.
- Pérez-Jorge, D., y Leal, E. (2011). *Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades*. En O. M. Alegre. (Ed.), *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp.135-146). Madrid, España: Ariel.
- Pujadas J. J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pujadas, J.J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, España: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Riesgo, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 83-91.
- Rodríguez, J. A., y Pulido, J. R. (2014). Modelos contrapuestos de gestión educativa en respuesta a adolescentes con discapacidad intelectual. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (7), 65-75.

- Rodríguez, V. A., Blanco, P. J. C., Buñuel, P. S. L., y Gavira, J. F. (2019). Barreras percibidas por deportistas con diversidad funcional visual y guías en carreras por montaña. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 107-112.
- Ruiz López (2011). *Orientar a alumnado con necesidades educativas especiales*. Educaweb. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2011/10/17/orientar-alumnado-necesidades-educativas-especiales-5025/>
- Rychen, D. S. E., y Salganik, L. H. E. (2001). *Defining and selecting key competencies*. US: Hogrefe & Huber publishers.
- Sarmiento, C. D. (2018). El deporte como recurso educativo de inclusión social. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (11), 11-28.
- Segura, J., Martínez-Ferrer, J. O., Guerra, M., y Barnet, S. (2013). Creencias sobre la inclusión social y el deporte adaptado de deportistas, técnicos y gestores de federaciones deportivas de deportes para personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 8(1), 120-144.
- Shield, N. y Synnot, A.J. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16(9), 1-10.
- Tasiemski, T., Kennedy, P., Gardner, B., y Blaikley, R. (2004). Athletic identity and sports participation in people with spinal cord injury. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4), 364-378.
- Torregrosa, M., Sánchez, X., y Cruz, J. (2007). El papel del psicólogo deportivo en el asesoramiento académico-vocacional del deportista de élite. *Revista de psicología del deporte*, 13(2), 215-228.
- Vilà, M., Pallisera, M., y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93.
- Villegas, M. (2013). *Prometeo en el diván*. Herder Editorial.

FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO

ANÁLISIS COMPARADO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS EN ESPAÑA RESPECTO AL DESARROLLO DE LAS METAS DE LA AGENDA 2030

Ester Alventosa-Bleda
Universidad de Valencia
Joan M^a Senent Sánchez
Universidad de Valencia
María-Isabel Viana-Orta
Universidad de Valencia

PALABRAS CLAVE

Formación docentes Primaria; Agenda 2030; Educación Comparada.

RESUMEN

La Agenda 2030 lanza una serie de retos que implican un cambio de mentalidad en las nuevas generaciones. El presente estudio pretende analizar si el profesorado recibe una formación inicial adecuada, para poder desarrollar una educación en la escuela, capaz de cumplir dichos retos. Con el fin de intentar dar respuesta a esta y otras preguntas, se presenta un estudio comparado de los diseños curriculares de formación docente en Magisterio de Primaria en las universidades españolas en relación con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS en adelante).

Se han seleccionado como unidades comparativas una universidad privada y una pública por cada Comunidad Autónoma, tomando como criterio de selección aquella con el mayor número de plazas ofertadas. El total de unidades comparativas resultante para analizar su plan de estudios es de treinta y una universidades, catorce privadas y diecisiete públicas. Las variables tenidas en cuenta contemplan la existencia o no de asignaturas relacionadas con: interculturalidad; convivencia y ciudadanía; género; educación inclusiva; valores; sostenibilidad; y acción tutorial, participación y familias. Todas ellas guardan estrecha relación con la construcción de una sociedad sostenible, en dos de las tres dimensiones, humana y ambiental, incluidas en el objetivo principal de la Agenda 2030. El resultado del análisis muestra una carencia, bastante evidente, de formación en interculturalidad, convivencia y ciudadanía, pero sobretodo en igualdad de género.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Si se consideran las metas propuestas en educación, contempladas en los ODS que contiene la Agenda 2030 (UNESCO, 2016), se debería analizar si el actual sistema educativo ofrece las herramientas necesarias para poder alcanzarlas. El objetivo principal de dicha agenda, es la construcción de una sociedad sostenible en el sentido más amplio de la palabra, es decir, en sus tres dimensiones: humana, ambiental y económica. Se hace hincapié en erradicar la pobreza, acabar con la discriminación por razones de género y fomentar la cultura de la Paz. Si se analiza todo esto, no se está hablando de nada nuevo, puesto que se está haciendo referencia a propuestas y acuerdos que datan de la Declaración de los Derechos Humanos. Se podría decir que no es necesario volver a ratificar y realizar nuevos tratados y acuerdos que reiteren lo que ya se acordó hace 70 años, pero si se revisan los índices de escolarización en algunos países, los datos que reflejan la discriminación por sexo, existentes en los diferentes ámbitos (laboral, social, familiar, escolar) y el lamentable estado en que está nuestro planeta, cabe afirmar que sí se necesita ir revisando y renovando dichos tratados. En el informe de seguimiento de la

Educación Para Todos (EPT) 2015 (UNESCO, 2015), se observa que, aunque se han alcanzado algunos logros, todavía quedan “58 millones de niños y niñas sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria”. Además ha aumentado la desigualdad en educación y la mayoría de países sigue asignando un presupuesto para educación por debajo del 20% recomendado para subsanar los déficits de financiación.

Dicho esto y teniendo en cuenta que en la escuela pasamos una media de 6 horas diarias de nuestra infancia y juventud, cabría pensar que el cambio de mentalidad del cual se ha hablado, debería estar liderado por las escuelas y por su profesorado. La cuestión que se plantea a continuación es: ¿está el profesorado actual adecuadamente formado para afrontar esos retos y para poder liderar ese cambio de mentalidad necesario para alcanzar las metas de la Agenda 2030? ¿Es la inclusión una prioridad en la enseñanza? ¿A que nos referimos cuando hablamos de inclusión? ¿Se fomenta la participación en la escuela? ¿Recibe el profesorado formación en coeducación? Para intentar dar respuesta a estas y otras preguntas, se presenta a continuación un estudio comparado de los diseños curriculares de formación docente en Magisterio de Primaria en las universidades españolas en relación con los ODS.

SELECCIÓN UNIDADES COMPARATIVAS

En la investigación se han seleccionado como unidades comparativas una universidad privada y una pública por cada Comunidad Autónoma, tomando como criterio de selección el mayor número de plazas ofertadas. El total de unidades comparativas escogidas para estudiar su plan de estudios es de 31 universidades, 14 privadas y 17 públicas. Evidentemente, las tablas de yuxtaposición ha sido imposible incluirlas porque ocupaban más de 20 páginas, pero sí se han incluido unas tablas resumiendo los resultados. Como variables a estudiar se han escogido la existencia o no de asignaturas relacionadas con siete de los temas de la Agenda 2030: interculturalidad; convivencia y ciudadanía; género; educación inclusiva; valores; sostenibilidad; y acción tutorial, participación y familias.

ANÁLISIS GLOBAL

El análisis de resultados se ha querido realizar distinguiendo los de las universidades públicas y privadas, ya que algunos de ellos son bastante dispares.

Análisis realizado en las universidades públicas

El análisis realizado en las universidades públicas, señala que en un alto porcentaje de estas, en concreto el 94,1%, se forma sobre todo en inclusión, seguido de la sostenibilidad y la acción tutorial que se incluyen en el 70% de las universidades. La interculturalidad/multiculturalidad se incluye en el plan de estudio de diez universidades (58,8%). En cambio, se reduce el número al 41,2%, cuando se trata de asignaturas relacionadas con la convivencia y ciudadanía, incluyendo aquellas relacionadas con valores. En el caso de género tan solo el 23,5% de las universidades contienen alguna asignatura, de las cuales una es de formación básica, una transversal y las demás optativas.

Análisis realizado en las universidades privadas

En el análisis realizado en las universidades privadas se concluye que, también el mayor porcentaje de asignaturas presentes en los diseños curriculares es la educación inclusiva, en el 92% de universidades; seguida de la acción tutorial, participación y familias con el 78%; valores 57%; interculturalidad 50%; convivencia y ciudadanía 28%; género y sostenibilidad 14%. Cabe decir que, cuando se habla de asignaturas de inclusión, la mayoría se refiere al tratamiento y trabajo con alumnado con algún tipo de diversidad funcional. Como se puede observar, los resultados son bastante alarmantes, en algunos casos. En un país donde la inmigración ha sido importante y donde convivimos con un alto porcentaje de personas de etnia gitana, la interculturalidad debería ser una asignatura presente en todos los currículums.

REFLEXIÓN CONJUNTA DEL ANÁLISIS

Los resultados del caso de convivencia y ciudadanía son preocupantes, pero el de género lo es todavía más, teniendo en cuenta los principales pilares de los ODS y la tendencia a normalizar la violencia de género detectada en los adolescentes (Proyecto Escorpio, 2017).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Como se advertía en la introducción las cuestiones que se plantean son: si el profesorado actual está adecuadamente formado para afrontar los retos sociales planteados y para poder liderar ese cambio de mentalidad necesario para alcanzar las metas de la Agenda 2030; conocer a qué nos referimos cuando hablamos de inclusión; si se fomenta la participación en la escuela para fomentar la corresponsabilidad educativa; y si el profesorado recibe formación en coeducación. Todo esto se intentará contestar estudiando en qué medida las metas de Mascate y de la Agenda 2030, en lo que respecta a Interculturalidad, Género, Igualdad, Inclusión, Ciudadanía y Sostenibilidad, están presentes en los planes de estudio de formación del profesorado de primaria en las universidades españolas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar qué competencias relacionadas con las metas de los ODS se adquieren en el Grado de Educación Primaria, en las universidades públicas y privadas españolas, seleccionadas de cada una de las Comunidades Autónomas (en adelante CCAA).
- Recoger información de forma estructurada, de las asignaturas relacionadas con Inclusión, Interculturalidad, Convivencia-Ciudadanía, Género, Igualdad y Sostenibilidad entre otras, que se incluyen en el plan de estudios de las unidades de comparación. Temporalidad, créditos, obligatoriedad y menciones o itinerarios.
- Valorar la preparación de los y las profesionales de la Educación Primaria para poder educar y formar al alumnado, según los ODS, así como para cubrir las necesidades emergentes de los centros escolares, debido a los cambios políticos, culturales, sociales, entre otros, de los últimos años.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada es la de un Estudio Comparado.

DELIMITACIÓN TEMÁTICA, TEMPORAL Y GEOGRÁFICA DE LA INVESTIGACIÓN

Para poder analizar la adecuación de la formación de los maestros y las maestras para cubrir las necesidades emergentes en los centros escolares según la agenda 2030, se necesita saber cuál es la formación que reciben. Así pues, el presente estudio se centra en la formación recibida al respecto, por los y las estudiantes de Magisterio en Primaria en universidades públicas y privadas de las diferentes CCAA del Estado Español. Se trata de analizar si dentro del grado de Magisterio se hallan asignaturas que, en su nomenclatura inicial, contengan palabras clave relacionadas con las variables elegidas. Tanto las unidades de comparación como las variables, serán descritas en la etapa de descripción. La recogida de información para el estudio se realizó de septiembre a diciembre del 2017.

DELIMITACIÓN METODOLÓGICA

La metodología utilizada se basa inicialmente en el método comparativo de Bereday y Hilker, aunque con aportaciones de diferentes comparatistas como: García Garrido (1990), Ferrer (2002), Martínez Usarralde (2003 y 2006) y Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016), entre otras. Así pues, el estudio se ha estructurado según las cuatro fases

diferenciadas en dicho método: Descripción, Interpretación, Yuxtaposición, y Comparación. Teniendo en cuenta la extensión permitida, se reducirá la fase descriptiva de las unidades de comparación y las variables. Por el mismo motivo se omitirán las tablas de yuxtaposición sustituyéndolas por tablas resumen.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Para saber qué universidades ofrecían el mayor número de plazas y conocer su plan de estudios, se ha utilizado la página QEDU, del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. La información de las asignaturas contenidas en el grado de Magisterio de Primaria, se ha extraído de la página oficial de cada universidad. Esto significa que se han utilizado exclusivamente fuentes secundarias.

DESCRIPCIÓN DE VARIABLES

Como ya se ha dicho la finalidad del estudio es comparar las asignaturas relacionadas con las metas a alcanzar en la agenda 2030, contenidas en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria, de las unidades de comparación elegidas. Así pues, las variables tenidas en cuenta para el análisis son las asignaturas relacionadas con: Interculturalidad/ Diversidad Cultural; Convivencia/Mediación/Valores/Ciudadanía; Género; Inclusión; Sostenibilidad; Acción Tutorial, Participación y Familias. También se han tenido en cuenta itinerarios o menciones con contenidos relacionados directamente con estas temáticas. En el caso de la variable *valores*, dado que las universidades privadas son católicas en su mayoría, se ha considerado analizarla de manera independiente en el apartado de estas, por el hecho de estar estrechamente ligados a los valores de la religión católica. Los indicadores dentro de cada variable han sido: Título de la Asignatura (TA); Carácter formativo (Básica, Obligatoria, Optativa) (CF, B/Ob/Op.); Créditos (Cr.); Curso (Cu.); Menciones o itinerarios relacionados con la variable (M/I).

DESCRIPCIÓN DE UNIDADES COMPARATIVAS

La descripción de las unidades comparativas consta de los siguientes datos: nombre de la universidad, número de plazas ofertadas, asignaturas del plan de estudios relacionadas con las variables y si son de enseñanza obligatoria, básica u optativa, la temporalidad y el número de créditos. Con el fin de tener una muestra más representativa y de todo el Estado español, se han tomado como unidades de comparación aquella Universidad pública y privada con mayor oferta de plazas de cada comunidad. En el caso de Baleares, como había 4 universidades/facultades, que no referenciaban el número de plazas ofertadas, se escogió la de mayor oferta de entre aquellas que la mostraban.

Unidades de universidades públicas

- U. Granada. Facultad ciencias de la educación. 607 plazas;
- U. Zaragoza. Facultad de educación. 240 plazas;
- U. Oviedo. Facultad de formación del profesorado y educación. 205 plazas;
- Universidad de las Islas Baleares. Facultad de Educación. 265 plazas;
- U. De La Laguna. Facultad de la Educación. 265 plazas;
- U. Cantabria. Facultad de educación. 195 plazas;
- La Mancha- Facultad de Educación de Toledo. 150 plazas;
- U. Valladolid. Facultad de educación y trabajo social. 180 plazas;
- Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. 475 plazas;
- U. Extremadura. Facultad educación. 280 plazas;
- U. Santiago de Compostela. Facultad ciencias de la educación. 126 plazas;
- La Rioja. Facultad de Letras y Educación. 150 plazas;
- U. Complutense de Madrid. Facultad de Educación. 340 plazas;

- U. Murcia. Facultad de la Educación. 420 plazas;
- Universidad de Navarra. Ciencias Humanas y Sociales. 180 plazas;
- U. del País Vasco Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. 150 plazas;
- U. Valencia. Facultad De Magisterio. 500 plazas.

Unidades de universidades privadas

- Universidad Loyola, Grado en Educación Primaria (Bilingüe), Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Sevilla, No consta el número de plazas ofertadas en la web del Ministerio);
- Universidad San Jorge, Grado en Educación Primaria - Primary Education, Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales (Zaragoza, 60 plazas);
- Universidad Pontificia de Comillas, Grado en Educación Primaria, Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG, Palma de Mallorca, 120 plazas);
- Universidad Europea del Atlántico, Grado en Educación Primaria (Bilingüe), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (Santander, 50 plazas);
- Universidad Pontificia de Salamanca, Grado en Maestro en Educación Primaria, Facultad de Educación (Salamanca, 200 plazas);
- Cataluña: Blanquerna Universidad Ramón Llull, Grado en Educación Primaria, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte (Barcelona, 210 plazas);
- Comunidad Valenciana: Universidad Católica San Vicente Mártir, Grado en Maestro en Educación Primaria, con varias sedes (total de plazas 300);
- Centro Universitario Santa Ana (Almendralejo, Centro Adscrito a la Universidad de Extremadura) (75 plazas);
- Escuela Universitaria de Profesorado de EGB María Sedes Sapientiae, Grado en Educación Primaria (Vigo, Centro Adscrito a la Universidad de Vigo) (75 plazas);
- Universidad Internacional de la Rioja, UNIR, Grado en Maestro en Educación Primaria, Online (2000 plazas);
- Universidad Camilo José Cela, Grado en Maestro Educación Primaria, (Madrid, 792 plazas);
- Murcia: Universidad Católica San Antonio, Grado en Educación Primaria, con dos sedes (600 plazas);
- Universidad de Navarra, Grado en Magisterio de Educación Primaria, Facultad de Educación y Psicología (40 plazas);
- Universidad de Deusto, Grado en Educación Primaria, con dos sedes (plazas 300).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN. COMPARACIÓN

A continuación se muestra el análisis comparado realizado a partir de las tablas de yuxtaposición, diferenciando las universidades públicas de las privadas.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS

TABLA 1 Resultados del análisis Universidades públicas

Interculturalidad,	10 universidades (58,8%). Optativas (75%) y Formación Básica (25%)
Convivencia/Ciudadanía	7 universidades (41,2%) Formación Básica (66,6%) y Optativas, (33,3%).

Género	4 universidades (23,5%). Optativas (80%) Formación Básica (20%)
Educación Inclusiva	16 universidades incluyen (94,1%). Excepción de la U. de Toledo. Optativas (70,2%), Formación Básica (16,2%) y Obligatorias (13,5%).
Sostenibilidad	12 universidades (70%). Optativas (53,8%) y Obligatorias (46,1%)
Acción Tutorial, Participación y Familias	12 universidades (70%). Formación Básica (72,2%), Obligatorias (11,1%) y Optativas (16,6%).

Elaboración propia a partir de los datos hallados.

Analizando la tabla 1 se aprecia que:

En relación a la variable 1- Interculturalidad, diez universidades (58,8%) incluyen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con la interculturalidad/multiculturalidad, de las cuales 12 son optativas (75%) y solo 4 de formación básica (25%). Como se puede observar en la nomenclatura, aún se sigue utilizando el término multiculturalidad, donde debería trabajarse la interculturalidad. Es significativo que en un país como el nuestro, donde la afluencia de personas inmigrantes ha sido masiva (aunque haya disminuido en los últimos años), haya siete universidades de otras tantas CCAA (41,2%) donde en su plan de estudios no se trabaje la interculturalidad en las aulas y en las que se trabaja, solo se haga mayoritariamente en optativas.

En relación a la variable 2 Convivencia/Ciudadanía, el número de universidades que contienen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con esta desciende a 7 (41,2%), aunque una mayoría son de formación básica (66,6%) y el resto optativas, (33,3). Si el número es bajo, todavía lo era más cuando en un principio se consideró incluir solamente las asignaturas relacionadas con la convivencia y mediación. Aumentó un poco al incluir en la variable todo aquello relacionado con valores. Es sorprendente que se esté utilizando la mediación en ámbitos más empresariales, y que como herramienta de transformación social y de mejora de la convivencia esté tan ausente en los centros escolares.

En relación a la variable 3 Género, el descenso ya es catastrófico, solo 4 universidades representantes de las correspondientes CCAA (23,5%) contienen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con la igualdad de género, 4 optativas (80%) y 1 de formación básica (20%). No es de extrañar que se normalicen situaciones i comentarios machistas entre los y las adolescentes. Por ejemplo, los resultados del estudio del Proyecto Escorpio del 2017, indican que un “27,4% de adolescentes piensan que la violencia de género es una conducta normal en la pareja” (Publicación: 13 noviembre de 2017).

En relación a la variable 4, Educación Inclusiva, se puede apreciar (a priori) que se le da mucha importancia, ya que 16 universidades incluyen en su plan de estudios asignaturas relacionadas con la inclusión (94,1%), es decir, casi la totalidad de CCAA a excepción de la U. de Toledo. El problema es que, 26 de ellas son optativas (70,2%), lo que significa que pueden ser cursadas o no. Solo incluyen 6 de formación básica (16,2%) y 5 obligatorias (13,5%).

En relación a la variable 5, Sostenibilidad, 12 universidades contienen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con ésta (70%). Continua habiendo un mayor porcentaje de optativas (53,8%), que de obligatorias (46,1%) y más de una cuarta parte de universidades (de las unidades de comparación seleccionadas) que no trabajan asignaturas de esta variable (30%). La presencia de materias relacionadas con la sostenibilidad responde a la preocupación educativa española por este tema y su traducción en “educación ambiental” durante los últimos treinta años. No obstante se aprecia un descenso de estas materias respecto a planes de estudio anteriores en la formación del profesorado.

En relación a la variable 6, Acción Tutorial, Participación y Familias, como en el caso anterior, 12 universidades contienen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con las temáticas de ésta (70%). 13 de ellas de formación básica (72,2%), 2 de carácter obligatorio

(11,1%) y 3 optativas (16,6%). Es un caso similar al de la variable 2, en un principio eran dos variables que luego se unieron, como se explica en la fase descriptiva del presente estudio. Aun así, el número resultante es insuficiente, ya que hay cinco CCAA (29,4%) donde las universidades que las representan, no incluyen en su formación el fomento de la participación y de cómo involucrar a las familias en la educación de las niñas y niños.

UNIVERSIDADES PRIVADAS

Tabla 2 Resultados universidades privadas

Interculturalidad	7 universidades (50%). Formación Básica (50%), Optativas (12,5%), Obligatorias (12,5%) y NS (25%)
Convivencia/Ciudadanía	4 universidades (28,6%) Formación Básica (50%) y Optativas, (50%).
Género	2 universidades (14,3%). Formación Básica (100%)
Educación Inclusiva	11 universidades incluyen (78,6%). Formación Básica (70,2%), Optativas (16,2%), Obligatorias (13,5%) y NS (7,7%).
Sostenibilidad	2 universidades (14,3%). Optativas (50%) y Obligatorias (50%)
Acción Tutorial, Participación y Familias	11 universidades incluyen (78,6%). Formación Básica (73,7%), Obligatorias (15,8%), Optativas (5,3%) y NS (5,3%).
Valores	9 universidades (64,3%). Optativas (44,4%), Formación básica (33,3%) y Obligatorias (22,2%)

Elaboración propia a partir de los datos hallados.

En relación a la Variable 1, “Interculturalidad”, como se puede observar en la tabla, de las 14 Universidades, solo 7 (50%) incluyen en su Plan de Estudios alguna asignatura relacionada con la Interculturalidad, en general de carácter básico u obligatorio, de 6 créditos y compartido con algún otro tema que constituye una variable propia en este trabajo. La Universidad Católica de Valencia, ofrece 2 asignaturas relacionadas y la Universidad de Navarra tiene 1 asignatura específica solo de Educación Intercultural, en este único caso con carácter de optativa y con una carga de 3 créditos. Sorprende que la Universidad Europea del Atlántico utilice todavía el término “multiculturalidad”. El grado no cuenta con ninguna Mención o Itinerario directamente relacionado con la Interculturalidad en ninguno de los casos, pero la Universidad Católica de Valencia oferta en algunas de sus sedes un doble grado “Magisterio Intercultural (Primaria + Antropología Social y Cultural)”, del que no ofrece más información a través de su página web.

En relación a la Variable 2, “Convivencia y Ciudadanía”, se observa que solo 4 Universidades (28,57%) incluyen asignaturas relacionadas tratándose además, en 2 de los casos, de asignaturas optativas. Se destaca que una de estas optativas es específica de resolución de conflictos y mediación. Su carga varía entre 3, 4 y 6 créditos y en 1 de los casos es compartida con otra variable propia de este estudio, como es Valores. Ninguna Universidad ofrece ninguna Mención ni Itinerario directamente relacionado con Convivencia o la Ciudadanía.

En relación a la Variable 3, “Género”, se observa que solo 2 Universidades (14,28%), el Centro Universitario Santa Ana (Extremadura) y la UNIR, ofrecen asignaturas relacionadas

con género e igualdad, ambas de carácter Básico y con 6 y 4 créditos respectivamente que se imparten en 1º curso. No hay ninguna Mención ni Itinerario directamente relacionado con Igualdad. Se vuelve a insistir en la gravedad de esta carencia, un 27,4% de adolescentes que normalicen la violencia de género (Proyecto Escorpio del 2017) debería considerarse un porcentaje alto en este sector de población, teniendo en cuenta que la escuela debería fomentar la igualdad de género.

En relación a la Variable 4, “Educación Inclusiva”, se observa que 13 Universidades (92,86%) ofrecen asignaturas directamente relacionadas con la “educación inclusiva” o, al menos, con la “atención a la diversidad”. El número de asignaturas varía entre 1 y 3, en este último caso en la Universidad Ramón Llull. Varía su carácter y hay Básicas, Obligatorias y Optativas. Su carga en créditos es, en general, de 6, salvo en un solo caso que es de 4 créditos. En 6 de las Universidades hay Menciones o Itinerarios más o menos relacionados con la Inclusión y la Diversidad.

En relación a la Variable 5, “Valores”, se observa que 8 Universidades (57,14%) incluyen alguna asignatura de valores pero siempre relacionados con la religión (“Religión, Cultura y Valores”), salvo en uno de los casos, en la Universidad Pontificia de Salamanca, en los que la asignatura se denomina “Educación en Valores para la Convivencia Democrática”. En 5 de los casos son asignaturas de carácter básico u obligatorio y en 2 de carácter optativo. La carga de créditos varía entre 3 y 6. En relación a la existencia o no de Menciones o Itinerarios directamente relacionados con los Valores, solo la Universidad de Navarra tiene la Mención “DECA, título para la enseñanza de religión católica” en la que se encuentran, dentro de las 7 optativas que se ofrecen, 2 de “Religión, cultura y valores”, niveles I y II.

En relación a la Variable 6, “Sostenibilidad”, se observa que solo 2 Universidades (14,28%), ofrecen asignaturas relacionadas con algún aspecto de la sostenibilidad, siendo además 1 de ellas optativa. En ambos casos tienen una carga de 6 créditos y no hay Menciones ni Itinerarios relacionados.

En relación a la Variable 7, “Acción tutorial, Participación y Familias”, 11 Universidades (78,57%) incluyen en sus Planes de Estudio asignaturas relacionadas con la orientación y la tutoría y con la familia y la escuela. La única Universidad que no lo hace es la Universidad Camilo José Cela de Madrid. El número de asignaturas relacionadas con esta variable oscila entre una, dos y tres. Prácticamente la totalidad son de carácter Básico u Obligatorio y la mayoría con una carga de 6 créditos, aunque encontramos alguna de 3 y alguna de 4. No hay Menciones ni Itinerarios directamente relacionados con esta variable.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Después de este análisis se deduce claramente que existen dos velocidades diferentes respecto a la consolidación educativa de las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030. Por una parte la UNESCO y la ONU, tanto en los Objetivos del Milenio como en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, han marcado un camino respecto a las metas que parecen absolutamente necesarias para vivir y desarrollarse en una sociedad sostenible. Por otra parte ese camino está poco presente en la formación de los agentes educativos (en este caso, maestros y maestras) que deberían inculcar desde la Escuela, - no como única fuente, pero sí como una de las principales-, esas metas a los niños y niñas que serán adultos en el 2030.

No parece que sea realmente una resistencia a las ideas de la Agenda 2030 sino más bien una resistencia a los cambios de paradigma en la elaboración del currículo de formación del profesorado. Daría la impresión que el peso de las tradiciones, del mantenimiento del *statu quo* y de la presencia de los intereses de los departamentos y del profesorado universitario, sigue siendo una losa que impide en muchas situaciones el cambio de modelo formativo. En ese caso, puede que sean necesarias decisiones políticas desde los Ministerios o las Comunidades Autónomas, o decisiones desde los equipos rectorales de las universidades, las que tengan que asegurar que la formación del profesorado siga las directrices que les

permitan convertirse realmente en agentes de cambio hacia una sociedad más humana y sostenible. Parece bastante evidente que la firma de tratados y acuerdos internacionales debe acompañarse de medidas transversales que posibiliten el cumplimiento de dichos tratados y, por supuesto, de los recursos necesarios para desarrollar dichas medidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M., y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.

Centro Doña Sofía de Adolescencia y Juventud (2017) *Barómetro 2017. Publicación 13 Noviembre 2017 del Proyecto Escorpio*. Madrid. España. Recuperado de: http://adolescenciayjuventud.org/sala-de-prensa/noticias/ampliar.php/ld_contenido/126899/

Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

García Garrido, J.L. (1990). *Fundamentos de la 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.

Naciones Unidas. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible/>

ONU (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

UNESCO (2014). *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Mascate*. Oman.

UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Ediciones UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>

UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4- Educación 2030*. París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Webgrafía

Ministerio de Educación Cultura y Deportes. *QEDU Que estudiar y donde en la Universidad*: <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo>

También se incluirían las webs oficiales de las universidades analizadas, pero se obviarán debido a su extensión y a que en la web del Ministerio se puede acceder a todas ellas.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS?

Covadonga Menéndez Suárez
Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado, Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.
M^a Dolores Pevida Llamazares
Instituto de Educación Secundaria Pando-Oviedo
Eduardo Dopico
Dpto. CCEE, Universidad de Oviedo

LÍNEA TEMÁTICA

Educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva; formación del profesorado; competencia profesional docente.

RESUMEN

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional que mediante concurso-oposición acaba de obtener plaza en el sistema educativo público, necesita reforzar el aprendizaje de competencias inclusivas. Esta fue la principal conclusión que obtuvimos como consecuencia de la investigación desarrollada con 299 docentes de nueva incorporación. Durante las sesiones de formación inicial a las que asisten en las fases inmediatas a su incorporación a los Centros, les pasamos un breve cuestionario para conocer su percepción acerca de la educación inclusiva. Mediante tres preguntas-clave, recogimos sus opiniones sobre si pensaban que todo el alumnado tiene derecho a escolarizarse en centros ordinarios y si creían que los centros de educación especial eran necesarios. Al mismo tiempo quisimos constatar si consideraban estar adecuadamente formados para atender a todo el alumnado, diverso en su naturaleza. Los resultados obtenidos revelaron contradicciones y desconocimientos sobre la educación inclusiva y carencias formativas para desarrollar propuestas inclusivas en el aula ordinaria. Concluimos en la necesidad de replantear la formación inicial del profesorado y profundizar en la reconceptualización de la formación permanente si pretendemos lograr una escuela igual para todas y todos.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El 4º de los 17 objetivos de la Agenda 2030 (Nueva York, Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible 2015) señala la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. El concepto de educación inclusiva define una escuela igual para todas y todas, independientemente de las capacidades y competencias del alumnado. Garantizar una educación inclusiva implica concretar con precisión qué significa la inclusión en educación. Es necesario superar la idea de inclusión como un concepto evolucionado respecto al principio de integración, ya que nos remite a perspectivas individualistas que “problematizan” a las niñas y niños como si fuese necesario acogerlos, integrarlos o incluirlos en un sistema que no les pertenece y al que han sido invitados. La inclusión, como referente educativo, se acuña en 1990 con el movimiento de la Educación Para Todos alentado en la Conferencia Mundial sobre Educación de Dakar. Se plantea un enfoque pedagógico basado en principios y derechos que concierne a todo sujeto en formación y especialmente, por razones de justicia social, a cuestiones sobre género, etnia, condiciones

sociales, salud, derechos humanos, acceso, participación y logros (Ouane, 2008). La educación inclusiva define la respuesta del sistema educativo para abordar situaciones de desventaja y vulnerabilidad que, por diferentes motivos, pueden afectar a la vida de las personas y ofreciendo las mejores oportunidades educativas posibles a todo el alumnado. Para ello, hace hincapié en las barreras del sistema, tanto culturales, administrativas, políticas como prácticas, incidiendo en la necesidad de asegurar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Tal es la confusión entre los principios de integración e inclusión que diversas fuentes proponen modificar el término de necesidades educativas especiales por el de barreras para el aprendizaje, realizando un giro contextual que pone el foco en la organización escolar y el profesorado (Parra, 2010; Muñoz Villa, López Cruz y Assaél, 2015).

La educación inclusiva es responsabilidad del profesorado en su conjunto, no únicamente del profesorado tradicionalmente especializado en responder a la diversidad (Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Orientación Educativa). Para que las y los docentes puedan desarrollar una adecuada educación en igualdad de oportunidades es preciso poner el foco en su formación inicial y permanente, en los valores y áreas de competencia sobre las que se asentará la base de comportamientos, conocimientos y habilidades clave que irán perfeccionando durante su práctica docente (Nova, 2011). En nuestro país, para la etapa de la Educación Secundaria, desde 2009 (Declaración de Bolonia), se ha asentado la tendencia a desarrollar modelos de formación inicial que tratan de equilibrar la formación científica (general y especializada) que cada estudiante recibe en sus carreras universitarias de origen, con la formación profesional de carácter pedagógico y práctico (Vicente, 2015) a través del Máster Universitario en Formación del Profesorado. Dentro de este marco regulador de la profesión docente, una vez que los/as candidatos/as a docentes cuenten con los requisitos formativos previstos, si desean formar parte de la función pública, deben pasar por un proceso selectivo de acceso al ejercicio de la función docente estructurado en tres fases interdependientes: de oposición, de concurso y de prácticas. La fase de oposición, probablemente la más exigente a nivel de conocimientos, se compone de dos pruebas, de carácter eliminatorio: una primera prueba que combina un examen de desarrollo sobre los contenidos generales de la enseñanza y un supuesto práctico que pretenden valorar los conocimientos específicos de la especialidad docente; en la segunda prueba se evalúan las capacidades pedagógicas en la organización de las enseñanzas reflejadas en la defensa oral de una programación didáctica. En la fase de concurso se miden los méritos aportados por cada candidato/a en relación a un baremo público. Finalmente, la fase de prácticas es regulada por cada Comunidad Autónoma y debe desarrollarse bajo la tutoría de profesorado experimentado, incluyendo un curso de formación obligatorio. A pesar de los reiterados intentos de combinar en una evaluación proporcional la formación general y especializada con la formación profesional de carácter pedagógico, lo cierto es que son abundantes las voces que denuncian que el sistema de oposición a la función docente pública es anticuado y memorístico, que prioriza el conocimiento puro y duro y poco la innovación y la creatividad (Gutiérrez, Romero, y Salas, 2018; Mata, 2018).

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros (LOE, 2006; LOMCE, 2013). Aunque depende ineludiblemente de la formación inicial previa, cada Comunidad Autónoma organiza su modelo de formación del profesorado en función del cuerpo docente a formar acomodando su formación permanente a las necesidades reales de la profesión docente (Martínez-Izagirre, Yániz-Álvarez de Eulate, y Villardón-Gallego, 2017). En el caso de Asturias, para dinamizar ese derecho y obligación del profesorado de formarse a lo largo de su carrera profesional, se dispone de una red de cuatro Centros del Profesorado y de Recursos (CPR) que cuentan con una plantilla de 22 asesorías que implementan, a nivel formativo, las políticas educativas que cada año se plasman en los planes regionales anuales de formación permanente que se coordinan desde la Consejería de Educación. Los objetivos de estas actividades de formación permanente obligatoria para

el profesorado de nueva incorporación de ESO y FP son: proporcionar información sobre los aspectos formales del trabajo cotidiano del profesorado situando la tarea docente en el contexto educativo actual; analizar los aspectos organizativos y curriculares específicos de cada una de las especialidades educativas; profundizar en el conocimiento de las tareas, responsabilidades y recursos de la función docente directamente vinculados a la orientación y la tutoría de los estudiantes dentro de los programas de atención a la diversidad, acción tutorial y desarrollo de la carrera; poner a disposición del profesorado la formación y la innovación como elementos básicos en el desarrollo profesional docente; contribuir a la difusión de aspectos relacionados con la mejora de la seguridad y salud laboral; y mejorar la competencia profesional en la formación didáctica específica.

En lo que se refiere específicamente a la educación inclusiva, durante el presente curso académico se programaron para el profesorado que había superado el último concurso-oposición para ESO y FP convocado en Asturias 7 sesiones de formación práctica:

- Una sesión plenaria de inauguración donde se abordaron los aspectos emocionales de la función docente, las habilidades de liderazgo y la motivación (2 horas).
- Cuatro sesiones comunes para todo el profesorado en prácticas sobre:
 - Inclusión y atención a la diversidad (3 horas)
 - Función docente y estatus profesional. Asistencia sanitaria y protección social. Regulación de las condiciones laborales y de personal (3 horas)
 - Gestión de aula (3 horas)
 - Coeducación, igualdad y diversidad sexual (3 horas)
- Dos sesiones específicas en función de cada especialidad.

La formación inicial y permanente contribuye a que el profesorado pueda desarrollar competencias profesionales que le permitan planificar y desarrollar en el aula un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje que den respuesta educativa a las necesidades generales y específicas del alumnado. Por ello, el desarrollo de una educación inclusiva de calidad está directamente vinculado a una actitud personal positiva ante la diversidad, inherente en nuestras aulas y consustancial en nuestra sociedad, y a una adecuada formación docente (Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017). La capacidad para dar respuestas educativas a las necesidades concretas de nuestros estudiantes (Nieto, 2016) es otro eje formativo de la competencia docente que se relaciona estrechamente con la perspectiva ética de los valores sociales y las actitudes individuales del profesorado. Entender la inclusión como la puesta en acción de valores inclusivos (Booth, & Ainscow, 2015), empuja a analizar la alfabetización ética del profesorado por encima incluso de las habituales discusiones respecto a si el profesorado está adecuadamente formado para responder a la diversidad en las aulas. Es desde esta perspectiva ético-pedagógica desde donde quisimos analizar las actitudes hacia la inclusión educativa de los y las docente que acudían a esas sesiones de formación.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Aunque los sesgos ideológicos hayan impedido que podamos disponer de una definición de educación inclusiva aceptada por todos (Echeita, 2014), sí hay consenso en convenir entender la inclusión educativa como el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad en las escuelas de su comunidad (Simón Rueda y Echeita Sarrionandía, 2016). Desde nuestro punto de vista esto solo puede ser factible en el aula ordinaria, sin espacios segregados o centros específicos. Sin embargo, estamos convencidos de que para que la educación inclusiva se convierta en un elemento estructural de nuestro sistema educativo y se animen cambios en las culturas, en las políticas y en las prácticas escolares, necesitamos conocer previamente y cuestionar razonadamente el pensamiento de los integrantes de las escuelas (Ainscow, 2017). Así pues, en el contexto de formación inicial al que aludíamos, tratamos de conocer ese pensamiento, planteando al profesorado de nueva incorporación al sistema educativo público asturiano tres cuestiones

clave para entender su forma de pensar sobre la educación inclusiva. Para ello diseñamos un breve cuestionario de respuestas alternativas (Fàbregues Feijóo, Meneses Naranjo, Rodríguez Gómez y Paré, 2016), donde, sin incluir ninguna pregunta personal que revelara en modo alguno el anonimato de cada participante, el profesorado debía indicar su acuerdo (si) desacuerdo (no) o carencia de opinión (indefinido) con las afirmaciones, indicando únicamente si su perfil de docencia era generalista o de Orientación Educativa (Tabla 1).

		Sí	No	Indefinido
P1	<i>Todo el alumnado, independientemente de sus competencias cognitivas o procedimentales debe escolarizarse en centros ordinarios</i>			
P2	<i>Como docente generalista no tengo la formación adecuada para atender en el aula a alumnado con capacidades mentales o físicas limitadas</i>			
P3	<i>Los centros de educación especial son necesarios</i>			

Tabla 1: Cuestionario de respuesta alternativa

Optamos por este modelo de cuestionario porque agilizaba el proceso de análisis de las respuestas y reducía el tiempo de lograr resultados de investigación.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Las sesiones de formación permanente centradas en la educación inclusiva se llevaron a cabo en los cuatro Centros de Profesores y Recursos de la Comunidad. A ellas acudieron 299 docentes de nueva incorporación al sistema educativo. Sus perfiles profesionales indicaban que 287 pertenecían al cuerpo de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (había representación de 17 especialidades distintas, incluyendo 12 docentes que lo eran de Orientación Educativa) y 12 docentes del cuerpo de profesorado técnico de Formación Profesional (que mostraban 10 perfiles técnicos diferentes). La especialidad del profesorado (Tabla 2), fue considerada como relevante a la hora de analizar sus respuestas pues, se ha constatado que incluso el profesorado que muestra actitudes más favorables sobre la educación inclusiva, defiende la existencia del aula de educación especial (Avramidis y Kalyva, 2007; Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017). Todas y todos recibieron el cuestionario en formato tarjetón con las 3 cuestiones clave sobre las que debían opinar.

CPR	Especialidades
Avilés-Occidente	<ul style="list-style-type: none"> • Francés • Inglés • Orientación Educativa
Cuencas Mineras	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía • Lengua Castellana y Literatura • Geografía e Historia • Educación Física
Gijón-Oriente	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría y procesos de imagen personal • Hostelería y turismo • Organización y procesos de mantenimiento de vehículos • Organización y proyectos de fabricación mecánica • Procesos de producción agraria • Procesos y medios de comunicación • Cocina y pastelería

	<ul style="list-style-type: none"> • Estética • Instalaciones electrotécnicas • Laboratorio • Mantenimiento de vehículos • Peluquería • Procedimientos de diagnóstico clínico y ortoprotésico • Procedimientos sanitarios y asistenciales • Sistemas y aplicaciones informáticas • Técnicas y procedimientos de imagen y sonido
Oviedo	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Física y Química • Biología y Geología • Tecnología

Tabla 2: Especialidades del profesorado participante

La primera cuestión (**P1**) enlaza con la conceptualización de la educación inclusiva como derecho, plenamente reconocido en el artículo 24,2 de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad. Este derecho es incompatible con la existencia de centros segregados de educación especial, lo que liga esta cuestión con las preguntas **P1** y **P3**.

La segunda cuestión (**P2**) analiza la autopercepción sobre la propia formación docente para la atención a la diversidad. Aunque la especialización sobre la diversidad se concreta en los perfiles docentes de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Orientación Educativa, el cambio de paradigma sobre la inclusión traslada también la necesidad de formarse para la diversidad a los/as docentes generalistas.

La última cuestión (**P3**) trata de situar al profesorado ante su propia conceptualización de la educación inclusiva planteándole una respuesta clara a su idea de inclusión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez recogidas y tabuladas las respuestas de los/as 299 docentes que participaron en este estudio de campo obtuvimos los siguientes resultados (Tabla 3):

Preguntas	P1			P2			P3		
Respuestas	Sí	No	Indef.	Si	No	Indef.	Si	No	Indef.
Especialidades	128	148	11	239	44	4	234	48	5
Orientación	12			3	7	2	5	3	4
Total	140	148	11	242	51	6	239	51	9

Tabla 3: Respuestas del Profesorado

Escolarizar a todo el alumnado en centros ordinarios es una medida educativa indiscutible para los 12 orientadores y orientadoras educativas participantes. Sin embargo, la idea de que todo el alumnado deba ser escolarizado en el aula ordinaria no resultaba nada clara para el grupo de docentes generalistas y generó la práctica división en dos de este profesorado: mientras que 128 respondían que sí, otros 148 negaron esa posibilidad que por otra parte ofrecía dudas para 11 de entre ellas/os (Fig.1). Esta dicotomía puede obedecer al conocimiento o no por parte del profesorado del derecho reconocido que asiste a todo el alumnado de escolarizarse en centros ordinarios. Como se citaba antes, el artículo 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad (ratificada por España en 2008, BOE 96 de 21 de abril) recoge que el alumnado con discapacidad tiene derecho a una educación inclusiva, por lo que, por extensión, el resto de alumnado, sin discapacidad, también tiene el derecho a no ser segregado en modalidades educativas excluyentes.

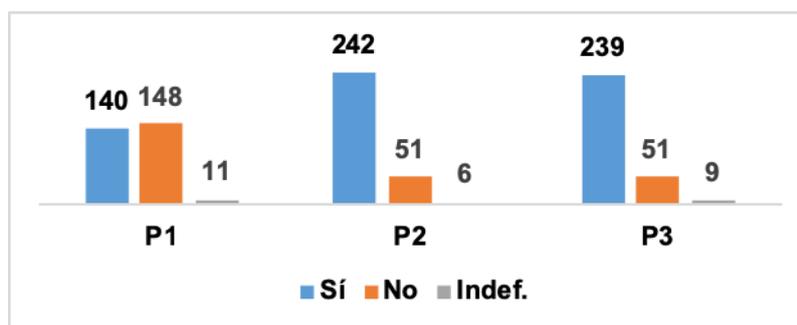


Figura 1: Resultados globales del profesorado a cada Pregunta

El derecho a poder compartir la escuela ordinaria no es aún un concepto asumido por el profesorado: la mayoría opinó que los colegios no son espacios en los que se pueda vivir juntos. Si bien es cierta la división de respuestas a la primera cuestión (**P1**), la autopercepción sobre la formación requerida en la segunda pregunta (**P2**), revela que el profesorado generalista considera no tener la formación adecuada para atender en el aula a alumnado diverso.

Capacitar al profesorado, formativamente hablando, para responder a la diversidad del aula puede plantearse desde diversas perspectivas:

- ✓ Por un lado, tradicionalmente se ha optado por la “tematización” de la diversidad, diseñando formaciones específicas separadas para cada tipología de discapacidad (autismo, discapacidad intelectual, sordera,...) e incluso variando las y los destinatarios (profesorado especializado de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Orientación educativa, profesorado generalista, de idiomas);
- ✓ Por otro lado, existe abundante oferta de formación permanente más general sobre metodologías activas y actualización profesional en función también del campo de conocimiento y docencia implicado.

Tal vez, como señala Carlos Skliar (2008) habría que empezar por preguntarse qué significa estar preparado, tener las competencias, estar formado, y replantear la dualidad entre la formación y la disponibilidad. Esto es, la apertura, la acogida, en definitiva. La mirada inclusiva que permita concebir que podemos convivir y aprender juntos aunque no seamos iguales. Se trataría básicamente de articular o trenzar las perspectivas técnicas y éticas. Desde un enfoque técnico, la formación permanente no es obligatoria para el profesorado: queda a voluntad formarse específicamente en cualquier temática, incluida la inclusiva. Desde un enfoque ético (Parrillas Latas, 2002), las personas que creen que no están formadas para dar respuesta al alumnado diverso pueden optar por ejercer su derecho a formarse en ese sentido. Es constatable, a través de la realidad práctica, que los y las docentes pueden experimentar vértigo y miedo ante situaciones de aula con alumnado diverso.

En las respuestas a la tercera cuestión (**P3**), se observa que la mayoría del profesorado considera que los centros de educación especial son necesarios (Fig. 2 y 3). De este modo, puesto que la escolarización en modalidad específica contradice el derecho a la educación inclusiva, se afirma que es necesaria una entidad *ilegal*. Parece ser que el imaginario colectivo de la mayor parte de los y las docentes que entran en el sistema educativo público no contempla una realidad alternativa sin centros de educación especial.



Figura 2: Respuestas del Profesorado de las especialidades



Figura 3: Respuestas del Profesorado de Orientación Educativa

En esta tercera cuestión (P3) se observa asimismo una contradicción curiosa entre el colectivo docente de Orientación educativa (Fig. 3). Si en la primera cuestión (P1) no dudaron en absoluto en afirmar que todo el alumnado debía ser escolarizado en centros ordinarios, ahora sin embargo, cuando se les pregunta por la necesidad o no de centros de educación especial, más de la mitad no rechaza su existencia. Desde un punto de vista ético-pedagógico resulta difícil racionalizar que el profesorado que debe ser palanca de cambio y guía en procesos inclusivos no crea firmemente en que otra realidad es posible, lo que nos indica las importantes contradicciones y paradojas que surgen al soñar con la puesta en práctica del paradigma inclusivo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Necesitamos construir espacios de reflexión para generar, de manera compartida con el contexto, auténticas comunidades profesionales de aprendizaje que compartan el significado de la educación inclusiva. Varias son las cuestiones que pueden concluirse a partir de los datos que hemos recogido y que sometemos a discusión:

_ El sistema de selección del profesorado de ESO y FP no contempla los valores ni la competencia en educación inclusiva como parte de esa selección. No es asumible que, tras la superación de un Máster Universitario en Formación del Profesorado, con un periodo de prácticas de 240 horas y la superación de un concurso oposición, el profesorado desconozca el significado preciso de la inclusión. Parece necesaria, pues, una reformulación del sistema de acceso del profesorado a la docencia, así como de la coordinación entre las administraciones encargadas de la formación inicial y permanente del profesorado para redefinir, entre otros aspectos, el periodo de prácticas en los centros educativos.

_ Parece oportuno plantear la realización de una actividad formativa de acogida a todo el profesorado que comience a desempeñar su labor profesional en la administración sostenida con fondos públicos. No sólo para trasladar las líneas prioritarias de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma respectiva, también para dar a conocer lo que implica trabajar en una institución pública que respeta los principios y valores constitucionales. No puede olvidarse que el profesorado no accede al sistema educativo público de manera única a través del sistema de concurso-oposición. Todos los años multitud de personas en situación de interinidad se incorporan a trabajar en el sistema educativo público en diferentes momentos del curso. En la realidad cotidiana son los propios Centros de destino quienes se ocupan de los procesos de acogida a este profesorado inestable, pero tal vez sea preciso organizar alguna acción complementaria, sistémica y sostenible desde la administración.

_ La oferta de formación permanente sobre temáticas que afectan a la respuesta docente a la diversidad e inclusión educativa existe, pero parece no ser suficiente. Esto exige reconceptualizar el sentido y alcance de la formación inclusiva y debatir acerca de si lo que falla es la formación o la conceptualización inicial acerca de lo que significa educar. Trabajar y asentar los valores que subyacen a la concepción de escuela inclusiva no se puede obviar y dar por sentado. Es necesario asimismo cuidar el lenguaje institucional en referencia a “atención a la diversidad”, que nos traslada a una visión médico-asistencialista, y la justificación de las formaciones realizadas, teniendo en cuenta que las actividades formativas sobre intervención en discapacidad están copando la línea pro equidad sin aclarar el concepto de Educación para Todos. También resultaría interesante analizar los perfiles docentes que acuden a estas actuaciones formativas.

_ Como se dijo antes, la formación permanente no es obligatoria en la enseñanza pública, por lo que es preciso contemplar vías alternativas para que la mayoría del profesorado se forme sobre temáticas que aunque puedan no ser de su especial interés, sí deben ser consideradas claves y vitales en la construcción de un sistema educativo que dé respuesta a los retos de la sociedad actual y a la normativa internacional. Desarrollar acciones formativas que favorezcan la transdisciplinariedad, que hagan del trabajo en equipo la clave para la acción, que permitan la reflexión crítica y conjunta del quehacer diario, nos permitirá avanzar en esa propuesta inclusiva. Aun cuando la formación fuese suficiente, bien orientada y de calidad, numerosas personas podrían no optar por esta vía, por lo que tal vez el foco de la formación debería ponerse a nivel local, en cada claustro, y concederle protagonismo al liderazgo pedagógico de cada equipo directivo que marque las directrices, con el apoyo del Servicio de Inspección Educativa y el resto de la administración, acerca de lo que se espera de cada institución educativa pública con respecto a la educación inclusiva.

_ Finalmente, es justo reconocer que la formación en sí misma no asegura cambios metodológicos, ni cambios de percepción hacia propuestas educativas basadas en la justicia social. Probablemente a causa del peso de las culturas enquistadas, de las políticas educativas cambiantes y de las prácticas basadas en la opinión personal y en muchas ocasiones aisladas. La educación inclusiva requiere también cambios en la organización escolar (González Gil, 2009), como la necesaria superación de la división departamental de los institutos de Educación Secundaria, la potenciación de la coordinación en esa etapa y la apuesta por modalidades formativas en el seno de los centros que puedan alcanzar a todo el profesorado, que generen colectividad y que agrupen a todo el profesorado incluido aquel más resistente a la innovación educativa y a la actualización formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-289.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/OEI.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3ªed). Madrid: Narcea.
- Fàbregues Feijóo, S., Meneses Naranjo, J., Rodríguez Gómez, D. y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- GonzálezGil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En: M. P. Sarto Martín y M. E. Venegas Renaud. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp.143-157). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

- Gutiérrez, E.J.D., Romero, L.D. y Salas, A.F.F. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate. *Revista Docencia e Investigación*, 94-116.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C. y Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 171-192.
- Mata, C.P. (2018). El acceso a los cuerpos docentes no universitarios en la Unión Europea. *Revista de Derecho de la UNED*, 22, 437-461.
- Muñoz Villa, M.L., López Cruz, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Nieto, S. (Ed.) (2016). *Competencias del profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Nova, A.P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84
- Parrillas Latas, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Ouane, A. (2008). La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En UNESCO ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.2. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (pp. 19-27). Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_4_8_Inf_2_Spanish.pdf
- Pegalajar Palomino, M. D. C. y Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.
- Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandía, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? *Her&Mus. Heritage and Museography*, 17, 25-38.
- Skljar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable.
- Vicente, J. A. L. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista complutense de Educación*, 26(3), 741-757.

EXPERIENCIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ACERCA DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

David Pérez-Jorge
Universidad de La Laguna
Yolanda Márquez-Domínguez
Universidad de La Laguna
Liliana Fariña Hernández
Universidad de La Laguna
Fernando Barragán Medero
Universidad de La Laguna
Raquel Mena Cruz
Escuela Infantil de Tacoronte

PALABRAS CLAVE

Experiencia, ciudadanía, formación, valores

RESUMEN

La urgente necesidad de promover valores democráticos y cívicos entre los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias, que les permita ser ciudadanos activos y críticos en un mundo cada vez más polarizado, desigual e intolerante, llevó a la promulgación y la entrada en vigor de la Ley de educación 2/2006, que implica, entre otros temas, una reforma curricular referida a la inserción de una nueva asignatura, 'Educación para la ciudadanía', (EpC en español).

Este trabajo de investigación parcial explora las experiencias, opiniones, expectativas y resultados de capacitación del profesorado en EpC en los niveles de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de las Islas Canarias. Los datos recopilados de la encuesta se refieren a 180 docentes, en centros públicos (79) y semipúblicos (101) junto con entrevistas detalladas con, respectivamente, 8 y 13 docentes de estas escuelas en Santa Cruz de Tenerife.

Según nuestro estudio, la implementación de la asignatura EpC favoreció la mejora de la formación en valores en el alumnado, mientras que el profesorado se manifestó poco cualificado para la formación en valores y desarrollo emocional.

ABSTRACT

The urgent need of promoting democratic and civic values among the students in Primary and Secondary schools, that will enable them to be active and critical citizens in an increasingly polarized, unequal and intolerant world, led to the promulgation and the entry into force of the Spanish educational Law 2/2006, which implies, among other topics, a curricular reform referring to the insertion of a new subject, 'Education for Citizenship', (EpC in Spanish).

This partial research work explores the experiences, opinions, expectations and training results of the first EpC course in Primary and Secondary levels of the Autonomous Community of the Canary Islands. The data collected from the survey refer to 180 teachers, in public (79) and semi-public (101) centers along with detailed interviews with, respectively, 8 and 13 teachers from these schools in Santa Cruz de Tenerife.

According to our study, the development of this new curricular piece seemed to favor such a training in students, meanwhile teachers declared themselves not properly qualified to teach these values and emotional developments.

KEYWORDS

Experience, Citizenship, training, values

INTRODUCCIÓN

La Educación para la Ciudadanía (EpC), como estrategia para la formación en valores es algo que preocupa a los gobiernos y es por ello por lo que se han venido realizando recomendaciones, a nivel internacional, a los países miembros de la Unión Europea para que incluyan en sus sistemas educativos dicha asignatura. Esta formación ha sido un elemento esencial para adquirir conciencia democrática, desde que se es niño/a, además de una forma de desarrollar la calidad democrática en una sociedad. Prueba de ello es el interés que mostraron diferentes organismos internacionales con la redacción de declaraciones como la del Consejo de Europa (2002), la de Budapest (1997) o en el caso español con la Ley Orgánica de Educación (2006), que sirvió tanto al desarrollo constitucional como al educativo.

El objetivo de incorporar esta asignatura, según afirmó el Fondo de Naciones Unidas para la infancia, (UNICEF, 2005, p.5), ha de ser el de “[...] formar a los y las estudiantes para consolidarlos/as como ciudadanos/as autónomos/as, activos/as y comprometidos/as con el mundo que les ha tocado vivir”.

En palabras de Márquez (2016, p.198), se advierte “el propósito de integrar aquellos fenómenos que estuvieran presentes en la sociedad por su fuerte dimensión ética y aquellos otros cargados de contravalores y pseudovalores (violencia, triunfo fácil, hedonismo, etc)”.

Consideramos que, para que se pudiera cumplir con los propósitos planteados, los/as docentes deberían contar con una sólida formación en lo que se denomina educación en valores, la cual, de acuerdo con lo expuesto por Pérez-Jorge, de la Rosa, Rodríguez, Márquez y de la Rosa Hormiga (2016), incrementaría la formación ética y potenciaría el desarrollo moral de los/as futuros ciudadanos/as. Esto, no supone decir cualquier cosa, se requiere de una formación compleja pues no sólo se trata del desarrollo individual de alumno/a, sino que, en términos ideales, abarcaría al desarrollo de la ciudadanía desde el punto de vista humanista, social y político.

En la línea de Molina-Fernández, Medero, Pérez-Jorge y Oda (2017) la educación en valores o educar en valores supone favorecer aquellas condiciones que permitan construir sistemas de valores propios, los cuales se construyen a través de la experiencia que nos rodea, de las relaciones sociales y espacios de socialización, formales e informales, en los que nos movemos. Esto indica que ni la escuela ni los/as docentes se posicionan como únicos/as fuentes de referencia para la construcción de valores, aunque si hay que subrayar su gran calado en la educación como futuros/as ciudadanos/as, en este sentido Márquez (2016) añade que: “la labor de la institución escolar, y del profesorado en particular, sobre todo del que imparte EpC, no ha de limitarse sólo a hacer llegar al alumno/a una serie de conocimientos, sino que ha de proveerle de unos recursos personales e intelectuales y de unos valores que faciliten su comportamiento ciudadano” (p.265).

De ahí que la formación de los/as profesores se convierta en eje central de autoreflexión y autoanálisis de estas dimensiones socioeducativas, ético educativas y cívico educativas pues tal y como expone Marchesi y Díaz (2007, p.31): “la importancia de que los/as profesores sean capaces de promover el desarrollo social y personal de los/as alumnos supone que ellos/as mismos/as dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos/as”.

Queda clara la importancia, en la línea de Pérez-Jorge, Barragán y Molina (2017), de centrar el foco de atención en los/as docentes por ser piezas clave y, por tanto, protagonistas, a

través de la formación inicial y permanente, del desarrollo de las competencias pedagógicas necesarias en este reto educativo que supone la EpC.

LA FORMACIÓN CIUDADANA: UN ELEMENTO ESENCIAL PARA LA CONVIVENCIA

El propósito de la formación ciudadana como elemento de mejora de la convivencia democrática en la sociedad, mediante la producción de comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos coronadas por valores de respeto y tolerancia, hizo que en la mayoría de los estados se proyectaran distintos modelos de educación para la ciudadanía en sus políticas educativas, como en el caso de España con Ley Orgánica de Educación (2006), (LOE, 2006). De manera que, para López de Cordero (2011): “en la incesante búsqueda de la perfecta sociedad, estados e instituciones, con la colaboración de familias y comunidad, se han orientado en la implementación de la educación integral de los jóvenes por la necesidad de hacer frente a esos complejos problemas sociales requeridos de una inmediata respuesta política” (p.135).

Entre ellos, según Riba (2010, p.139) “la escasa o nula participación democrática de la juventud; lo que implica, entre otras cosas, la participación, y de ella resulta estar informado para adoptar un comportamiento responsable en pro de cultivar la convivencia ciudadana y un espíritu crítico a favor y en la búsqueda del bienestar personal y social”.

La convivencia democrática ciudadana se convirtió en objetivo prioritario de la educación para la ciudadanía en todos los grados de la formación de niños/as y adolescentes en los diversos sistemas educativos europeos. Lo que no puede ser de otra manera porque la escasa participación democrática, la falta de conciencia crítica, la globalización, la apertura de fronteras de los países pertenecientes a la Unión Europea, conllevaba la transformación en las relaciones sociales y en su contexto, es decir, la sociedad se estaba convirtiendo en una sociedad plural, multiétnica y por tanto abierta a otras realidades que desde Europa se le pueden brindar a otros/as, o a aquellos/as, que ven la oportunidad de alcanzar Europa como una salida a su, la mayoría de las veces, injusta y desigual existencia.

Los estados no pueden ignorar esta realidad, y en esta realidad de cambio e intercambio cultural, las políticas de los países de recepción deben encaminarse a posibilitar y favorecer los encuentros con culturas distintas desde el plano de la igualdad. En este sentido, Habermas (2009) es claro: “se debería asumir que todas las personas disponen del mismo estatus normativo y por ende reconocimiento simétrico entre ellas, generando con ello actitudes de respeto, reconocimiento y aceptación de la diferencia en los escenarios de convivencia que plantean las relaciones sociales” (p.87).

Así pues, la educación para la ciudadanía, en sus diversas etapas dentro del desarrollo cognitivo, actitudinal y moral, se convirtió en parangón de la formación de los niños, niñas y adolescentes y en un aspecto esencial a su existencia como lo fue el modo intersubjetivo o de interacción con los demás. En palabras de Camps (2010): “en el aprendizaje del ejercicio correcto de la libertad, máxime cuando la convivencia se constituye en el factor cardinal de la autodeterminación y conformación de responsabilidad única de la configuración ética de su propia vida” (p.150).

En cumplimiento de los mandatos europeos y las normas específicas del Estado, España en 2007, se incorporó la asignatura Educación para la Ciudadanía, (EpC), como materia obligatoria independiente a partir del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. En 2008 se incluyó en el currículo de segundo ciclo de Primaria, aunque ya se había venido desarrollando como materia transversal y como materia integrada en la Educación Básica. De manera que España, al igual que otros países miembros de la Unión Europea, (UE), se acogió a esta normativa específica integrando la asignatura EpC dentro del currículo, con la intención explícita de formar por y para la convivencia.

Por otro lado, la política educativa española en relación con la asignatura estableció los objetivos, contenidos y competencias necesarios para alcanzar los cometidos que, en materia de ciudadanía y convivencia, se perfilaron desde las orientaciones de la UE. Si a

esto se le suma, en el desarrollo de la EpC, estrategias didácticas y metodología adecuadas, el proceso educativo se convertirá, “en motor de excelencia para generar cambios e innovaciones para afrontar los problemas de la sociedad y de la ciudadanía como forma de aprender a aprender para actuar y convivir” (López de Cordero, 2011, p.139).

La educación para la ciudadanía y su relación con los contenidos educativos

El propio concepto de aprendizaje cívico relacionado con desafíos sociales, científicos y tecnológicos que en el terreno educativo trataron de dar respuesta a las problemáticas sociales. Desde esta perspectiva esta educación mantendría un estrecho vínculo con otros objetivos y contenidos educativos como: los derechos humanos; los derechos de los niños, niñas y adolescentes; las dimensiones de la participación como uno de los derechos esenciales en el sistema democrático; la convivencia ciudadana como aprendizaje necesario frente a la violencia, cuya naturaleza es necesario describir y entender para interpretarla a partir de fenómenos específicos que se suceden en la escuela; la cultura de la paz como propuesta correlativa a la educación para la ciudadanía; y la enseñanza de valores como factores fundamentales para la formación ciudadana. Estas dimensiones, entre otras, estaban presentes en la enseñanza bien a través de materias obligatorias específicas, bien de modo transversal al currículum impregnando el conjunto del proceso educativo de manera interdisciplinar o a través de acciones comunitarias o institucionales centradas en las problemáticas sociales a través de estrategias específicas.

Ejes transversales como fuente de educación personal y social

González (1994) consideró que los Ejes Transversales respondían a realidades o necesidades con especial relevancia para la vida de las personas y para la positiva y armónica construcción de la sociedad contemporánea y mediante los cuales se pretendía responder al desafío del plan de acción educativa que la sociedad de hoy demanda y que han de traducirse en el gran reto del desarrollo humano, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de los proyectos educativos.

Los Ejes transversales aparecieron como una exigencia de las sociedades postindustriales en las que la calidad de vida se convirtió en contrapartida de los efectos indeseables del desarrollo. Una característica común de estos temas fue el énfasis que se puso en el ámbito de las actitudes convergiendo con el campo de la Educación Moral y dando como conjunto lo que se denominó Educación Social o preparación del individuo para la vida en sociedad.

Por tanto, el Sistema Educativo no debía centrarse sólo en las áreas y disciplinas tradicionales, un nuevo sistema educativo, al menos en teoría, debería abrir una nueva dimensión para los/as profesionales de la enseñanza, acostumbrados/as a ejercer la profesión desde una perspectiva amoral; la recuperación de la función moral de la escuela. Como señala Bolívar (1998), de este modo se intenta recuperar, tras épocas anteriores muy marcadas por una tendencia formalista (objetivos o conductas formales) y con un enfoque tecnológico-eficientista, la función moral de la escuela. Desde estas coordenadas, una educación (no reducida a mera enseñanza instructiva) debe preocuparse por formar ciudadanos/as (no súbditos) críticos/as, con todas las competencias actitudinales, normativas y valorativas propias de una convivencia democrática y un desarrollo integral (entre las que se incluye un desarrollo moral), respetando como un bien común el pluralismo ideológico característicos de una sociedad democrática.

Desde este planteamiento, el reto de los contenidos transversales estuvo en la posibilidad histórica de hacer frente a la concepción compartimentada del saber, que ha caracterizado a la escuela de los últimos años, formar individuos/as autónomos/as y críticos/as, con un criterio moral propio y capaces de hacer frente a los problemas que tiene planteados hoy la humanidad.

El profesorado tiene la obligación de enseñar tanto los contenidos transversales como los relacionados con las actitudes, equiparándolos a los tradicionales contenidos conceptuales. Es obligatorio, por tanto, educar para la paz, para la defensa del medio ambiente, para la

igualdad de los derechos entre ambos sexos, para la pluralidad religiosa y cultural, para la tolerancia, para el respeto de los derechos humanos, etc. De suerte resulta evidente, que, en una sociedad democrática, las instituciones educativas deben esforzarse en transmitir a su alumnado una educación moral basada en la libertad, la igualdad y la tolerancia.

Programas educativos para favorecer el cambio de actitud y la educación en valores

En los últimos años, la escuela se concibe como un lugar donde no sólo se enseñan conocimientos y transmiten saberes, además es un lugar donde se aprende a convivir, a respetar al los/as otros/as, a ser tolerante y buen ciudadano/a. Debido a esto, es necesario crear programas o proyectos dirigidos a la formación de actitudes y valores como clave de la educación del futuro.

Ortega, Minguéz y Gil (1994) y Pérez-Jorge (2010) consideran la educación en valores, a la vez que la formación de actitudes positivas hacia esos mismos valores, con contenidos irrenunciables en la tarea educativa. Tanto actitudes como valores se convierten, de hecho, en el motor del proceso educativo y en aquello que da coherencia y sentido dinamizador a los diversos elementos que configuran dicho proceso. Se trata, por tanto, de incorporar a la labor diaria del aula la reflexión crítica y humanizadora para impulsar actitudes de tolerancia y respecto hacia los/as demás. Compartimos la idea de Ortega, et, al (1994) cuando argumenta que educar para la convivencia ciudadana supone desarrollar actitudes y habilidades de participación, solidaridad y tolerancia, impulsando la reflexión y el diálogo como categoría nuclear en la resolución de los conflictos entre personas y grupos sociales y como instrumento para acceder a comprender mejor las realidades de la vida y a describirlas de forma más compleja y matizada.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN MATERIA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANA

En cierta manera uno de los objetivos o metas fundamentales de la EpC será el trabajo continuo y permanente comprometiendo a la comunidad educativa, en este caso: la formación docente, con una perspectiva de formación integral, articulando todo un proceso educativo desde la fórmula del *ser y formar parte*. No se trataría de transmitir en un determinado momento contenidos y actitudes de manera mecánica, sino que se trataría de realizar una labor continua, dilatada en el tiempo, cuidando y preocupándose de la metodología a seguir y de los materiales a utilizar, además de cuidar la propia actitud del profesorado a la hora de impartir la materia. Por tanto, las claves del aprendizaje serían cultivar actitudes educativas constructivas dentro del aula, trabajo dinámico y una predisposición positiva y abierta del profesorado frente a la transmisión de valores que no dificulten la adquisición de aprendizajes. De esta manera se trabajaría de forma integral todos los aspectos del alumnado tanto conductas, como autoconocimiento, autoestima y posicionamiento ante aquellas realidades sociales que pueden considerarse difíciles o más complicadas de superar o atender. Se trataría, por tanto, de trabajar todas las competencias ciudadanas y de convivencia como forma de lograr la educación integral del alumnado.

La dificultad para muchos/as profesionales de la enseñanza, estaba en la práctica de estas tres claves: implicación, educación integral y actitud abierta. Para abordar y dar operatividad a estos objetivos pedagógicos se habla de “acción educadora” (Marchesi y Díaz, 2007) idea que necesita de formación y la profesionalización docente. Es decir, utilizando las palabras de Rodríguez-Ávila (2008): “si es necesaria esta formación ya que es posible pensar que no se necesitan habilidades ni estrategias particulares para educar en valores, sino que este es un proceso que se da de manera natural en el quehacer educativo” (p.8). En la fase de profesionalización el profesorado aprende contenidos y aspectos pedagógicos concernientes a las áreas del conocimiento humano, y también estudian aspectos propios de la sociedad, la cultura, la investigación y la pedagogía, entre otros. Pero, tal y como señala Rodríguez-Ávila (2008):

(...) ¿es necesario que profundicen en aspectos y estrategias relacionadas con el manejo del clima en el aula, los procesos de toma de decisiones (...), el establecimiento de normas, de acuerdos, todo esto enmarcado en la filosofía propia de la democracia y la convivencia pacífica? ¿Es labor de la escuela preparar a sus estudiantes y desarrollar en toda su comunidad educativa actitudes y competencias propias de una sociedad democrática y pacífica?, (p.8).

Las características de esta época, generadora de desigualdades sociales, carencias, necesidades y desventajas, hacen que los valores humanos no puedan verse solo como rasgos humanos en lo abstracto, sino que exigen ser traducidos en actitudes y comportamientos cotidianos tanto en lo colectivo como en lo social y es aquí donde la labor del profesorado, tienen un rol fundamental, dentro de las aulas, como facilitadores/as de formación de la conciencia crítica y valores ciudadanos.

La pregunta que surge es, ¿cómo se prepara al profesorado en formación inicial y en ejercicio para educar a niños/as y jóvenes en valores y en los diferentes ámbitos de la ciudadanía?

La formación del profesorado en cuestiones sobre ciudadanía, teniendo en cuenta las dificultades que actualmente afectan a nivel social, no puede ser desdeñable por tratarse de cuestiones controvertidas y difíciles de manejar, por el profesorado dentro de sus contextos educativos. La formación del profesorado en cuestiones relacionadas con la educación en valores no puede quedarse suspendido en el aire junto a la mera reflexión, sino que debe ser materializada en forma de propuestas de trabajo que acompañen y apoyen al profesorado en su labor como actor de formación de la conciencia crítica.

Desde este punto de vista, la formación del profesorado ha de entenderse como un proceso de aprendizaje continuo, permanente, lo que se denomina *lifelong learning* (Legrand 1970), subrayándolo como principio clave para afrontar con éxito los retos que plantearon las sociedades del siglo XXI a sus ciudadanos/as. El nuevo paradigma ha de entenderse como una nueva forma de empapar todas las etapas del sistema educativo: inicial, básico o superior, pasando por la educación secundaria hasta alcanzar la profesional y la de formación permanente y continua. Por tanto, la formación del profesorado no ha de anclarse en los primeros años de formación profesional como nuevas circunstancias impuestas por la sociedad en la que vivimos y que están sujetas a continuos replanteamientos para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales, en este caso a las educativas, entorno a la EpC.

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantearon para el estudio fueron los siguientes:

- Conocer la experiencia y formación del profesorado hacia la EpC.
- Conocer si el profesorado a la hora de trabajar con el alumnado favorece el dominio de las competencias básicas y desarrollo de actitudes críticas.
- Conocer la predisposición del profesorado para trabajar los aspectos pedagógicos de la EpC de forma global e integrada en el currículo académico o como enfoque transversal.

METODOLOGÍA

MUESTRA

El estudio se realizó en la isla de Tenerife con una muestra de profesores/as voluntarios/as que pertenecían a centros públicos y concertados, con y sin experiencia, en la enseñanza de la asignatura EpC.

Así pues, la evaluación de opiniones, actitudes, expectativas, competencias y formación hacia la EpC se realizó en dos contextos diferentes cuya realidad y experiencia con el alumnado de Primaria y Secundaria variaba bastante:

- Centros públicos: profesorado de Primaria y Secundaria que tuviera experiencia o no y formación en EpC.
- Centros concertados: profesorado de Primaria y Secundaria que no tuviera o si, experiencia y formación en EpC.

La muestra quedó formada por un total de 180 profesores/as de los que 79 (43,9%) impartían docencia en centros públicos y 101 (28,9%) en privado/concertados con edades comprendidas entre los 24 y 64 años y que de forma voluntaria accedieron a colaborar en el estudio. Además se contó para la entrevista con la colaboración de 13 profesores/as; 8 de centros concertados (61,5%) y 5 centros públicos (38,5%).

En la tabla 1 se puede observar una descripción más detallada del perfil de la muestra:

Tabla 1. Características de la muestra

		N	%
TOTAL MUESTRA		180	100
Género	Hombre	47	26,1
	Mujer	133	73,3
Edad	Hasta 48 años	110	50
	Más de 48 años	69	50
Formación	Diplomado/a o graduado/a	119	66,1
	Licenciado/a	61	33,9
Etapa en la que imparte docencia	Primaria	128	71,1
	Secundaria	52	28,9
Tipo de centro	Público	79	43,9
	Privado-concertado	101	56,2
Tipo de formación	Magisterio	113	62,8
	Educación Física	7	3,9
	Música	3	1,7
	Inglés	27	15,0
	Pedagogía	2	1,1
	Francés	1	0,6
	Química	4	2,2
	Psicopedagogía	3	1,7
	Audición	1	0,6
	Infantil	6	3,3
	Licenciado/a	13	7,2

INSTRUMENTOS

El proceso de recogida de datos e información del estudio se realizó mediante un procedimiento de encuestación, utilizando un cuestionario de escala tipo Likert que analizaba las opiniones y expectativas del profesorado, de Primaria y Secundaria, hacia la

EpC. Se tomaron como referencia las dimensiones del cuestionario de Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011) y Pérez-Jorge (2010). El cuestionario quedó configurada por 6 variables independientes (edad, género, formación, curso en el que imparte docencia, tipo de centro, tipo de formación) y 7 dimensiones constituidas por ítems, que exploraban acerca de aspectos como a) Experiencia y formación en EpC, b) Competencias básicas, c) Aspectos Pedagógicos de la asignatura, d) Papel de los agentes sociales/educativos, e) Intereses de los recursos para la EpC, f) Acciones a impulsar EpC g) Enfoques y contenidos EpC. (Ver tabla 2).

Tabla 2. *Número de ítems por dimensión*

DIMENSIONES		NÚMERO DE ÍTEMS
D1	Experiencia y formación	12
D2	Competencias básicas	12
D3	Aspectos pedagógicos de la asignatura	3
D4	Papel de los agentes sociales/educativos	12
D5	Intereses de los recursos para la EpC	8
D6	Acciones que impulsar en EpC	9
D7	Enfoques y contenidos EpC	8

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación con los ítems sobre la dimensión Experiencia y Formación en la asignatura EpC se ha podido constatar que las mayores valoraciones se encontraron respecto a la variable “Con mi alumnado trabajo la educación en valores” con una media de $\bar{x}=5,52$, seguida de “Te consideras preparado/a para educar en valores” con una medida de $\bar{x}=4,74$. Sin embargo, la puntuación más baja se observó en el ítem “Durante mis estudios como profesor/a recibí formación para saber educar en valores” la media fue de $\bar{x}=3,3$. (Véase figura 1).

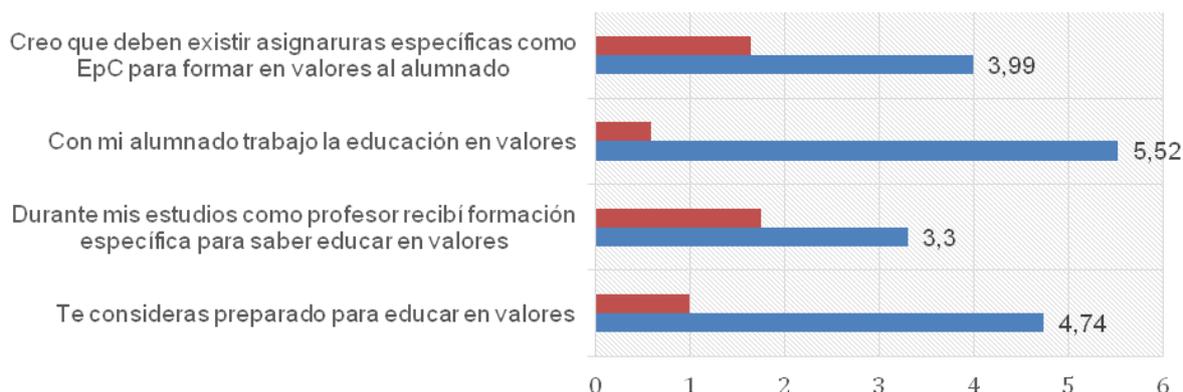


Figura 1. *Experiencia y formación*

Respecto a los años de experiencia en dicha asignatura, el 43% de la muestra dijo no tener experiencia en la asignatura EpC. Además el 31% de la muestra tenía de 1 a 2 años de experiencia y el restante, el 11% se distribuyó en los grupos de 2 años en adelante. (Ver figura 2).

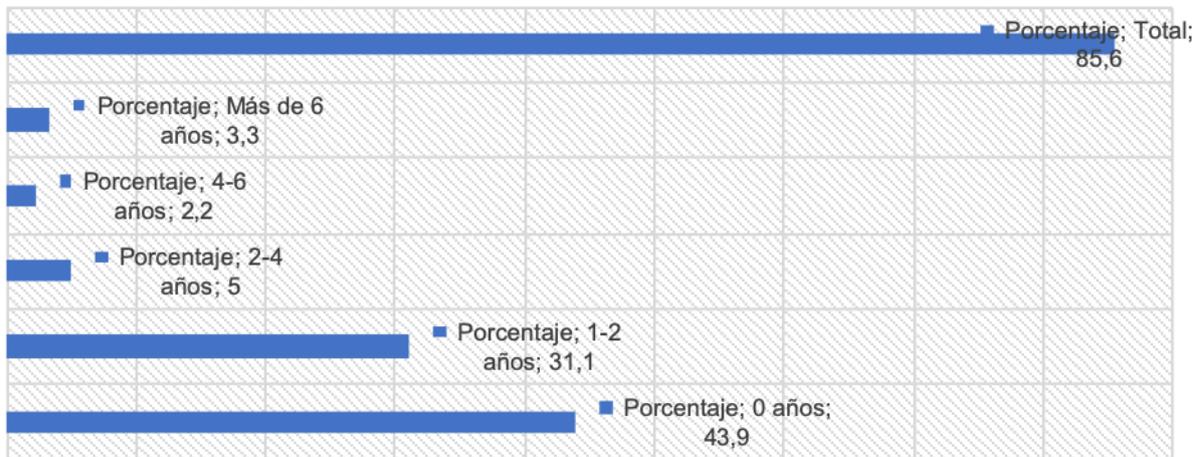


Figura 2. Años experiencia en la asignatura EpC

En lo que se refiere a los ítems de competencias básicas, (Ver figura 3), en general se observó que las medias fueron muy elevadas, pues sólo la de “competencia matemática” fue inferior a 4. De esta forma, las puntuaciones más elevadas correspondieron a las “competencias sociales y cívicas” con una media de \bar{x} =5,52 seguid de la “competencias social y ciudadana” con una media de \bar{x} =5,43 y “la autonomía e iniciativa personal” con \bar{x} =5,30 de media.

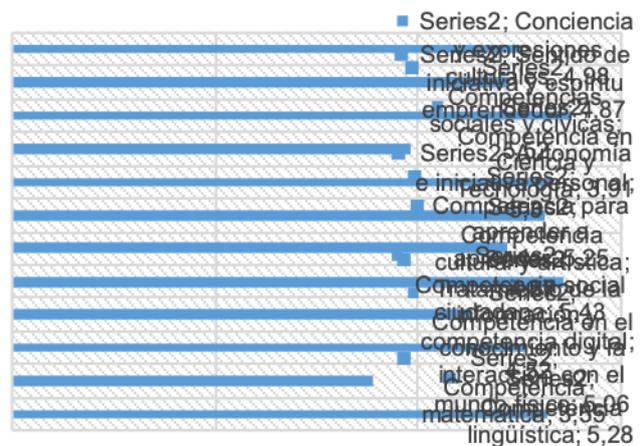


Figura 3. Competencias Básicas

Por otro lado, en lo referido a los aspectos pedagógicos de la materia EpC se pudo constatar que la puntuación más alta fue la del ítem “lo más apropiado para trabajar es su consideración de enfoque transversal”, mientras que “la mejor ubicación es su consideración como asignatura” sólo alcanzó un apuntuación de \bar{x} =3,5 de media. En general se observó entre el profesorado, una preferencia hacia el enfoque transversal frente al tratamiento de forma específica mediante una asignatura, (Ver figura 4). De esta manera se puede deducir que la práctica educativa en cuanto a la implementación del modelo a desarrollar en el aula de la EpC será un modelo de tipo minimalista.

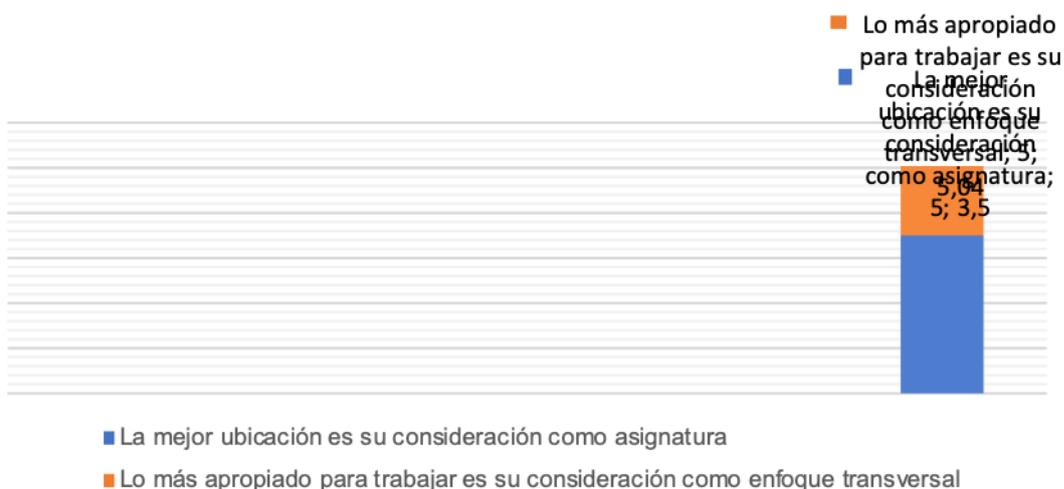


Figura 4. Aspectos pedagógicos de la asignatura

En lo que respecta a la “Experiencia y Formación en la asignatura EpC”, se observó la predisposición que tenía el profesorado para trabajar la EpC. Los resultados nos mostraron tanto las expectativas reales del profesorado hacia la asignatura, esto es, como una prioridad educativa, o como todo lo contrario, sin motivación ni expectativa de ninguna manera. En cuanto a los ítems relacionados con la “Experiencia en el trabajo con la asignatura EpC”, las mayores valoraciones del profesorado se encontraron en el ítem “Con mis alumnos trabajo la educación en valores” con una media de $\bar{x}=5,52$, seguida de “Te consideras preparado/a para educar en valores” con una medida de $\bar{x}=4,74$. Sin embargo, la puntuación más baja se observó en el ítem “Durante mis estudios como profesor/a recibí formación para saber educar en valores” la media fue de $\bar{x}=3,3$. Sin esta necesaria formación, difícilmente lograremos su presencia en la aulas; y como señala García-Blanco (2014) sin profesionales preparados y comprometidos con ésta pedagogía sobre la ciudadanía, se hace casi imposible alcanzar, y menos construir una ciudadanía global, inclusiva y participativa y, por tanto, contribuir en el aprendizaje y la formación de ciudadanos proactivos y abiertos a la otredad.

Con estos datos se pudo contrastar que la percepción de la mayoría del profesorado fue sentirse preparados para trabajar los valores con su alumnado pero, ¿desde qué enfoque? ¿Cuál es el mejor planteamiento pedagógico para implementar la enseñanza en valores; desde un planteamiento de escuela que sigue un modelo tradicional de enseñanza poco participativa con el entorno o de aquella que por el contrario sigue un modelo global acorde con la realidad social y las necesidades que demanda la sociedad? En lo que se refiere a la educación en valores, Martín-Cortés (2006) afirmaba que educar en valores no fue nunca una tarea ajena a la escuela, donde además de conocimientos también se han enseñado valores, como la constancia, la disciplina y el respeto. Pero hay que ir más allá, seguir avanzando hacia otro modelo de educación que incluya una dimensión política, democrática y tolerante que favorezca el pensamiento autónomo de los individuos. Este objetivo queda claramente expuesto en el documento del Ministerio de Educación y Ciencia, (2005), (MEC), en que se dice que el currículo educativo debe integrar enfoques y sensibilidades para lograr una apuesta plural educativa. En definitiva, que contribuya, con la integración de la EpC en el currículo, a la construcción de una sociedad inclusiva garantizándose, así, y es aquí donde compartimos la idea de García-Blanco y Ruiz-Corbella (2015), la cohesión social de toda la comunidad, siempre con la perspectiva de que vivimos en un mundo próximo y compartido.

En este sentido, Habermas (2009) abrió la idea sobre la importancia de inculcar en el niño, en edades tempranas, cuando se encuentra en su desarrollo cognitivo, valores tales como el

del reconocimiento del otro, lo que posibilitaría la autoformación y la apertura al espacio comunicativo entre uno y otros.

Por otro lado, la tercera de las dimensiones de estudio la referida a los aspectos pedagógicos de la asignatura. En este sentido se pudo constatar que la puntuación más alta fue la del ítem “lo más apropiado para trabajar es su consideración de enfoque transversal”, mientras que el ítem sobre “la mejor ubicación es su consideración como asignatura” sólo alcanzó una puntuación de $\bar{x}=3,5$. En general se observó que, existía entre el profesorado una preferencia hacia el enfoque transversal, ahora bien, esta respuesta se recogió como un deseo expreso por parte del profesorado pues la realidad de los centros educativos es totalmente distinta ya que, en todos los casos, se plantea que lo que prima claramente es el enfoque disciplinar (Argabay et al, 2011).

Consideramos que, con la aplicación del enfoque de la transversalización al igual que Bernabé (2012), el profesorado entiende que la educación del alumnado no abarcaría tan sólo el aspecto de la instrucción sino que también se debía contribuir al desarrollo personal del mismo. Al fin y al cabo, son las necesidades de esta sociedad en constante y vertiginoso cambio las que han originado una necesidades sociales concretas.

En lo que se refiere a los ítems de competencias básicas, en general, se observó que las medias eran muy elevadas correspondiendo a las “Competencias cívicas y sociales”, “social y ciudadana”, “autonomía e iniciativa personal” y la “competencia para aprender a aprender”. En este sentido se observó que el profesorado poseía y tenía claro cuáles eran las competencias con la que hay que trabajar la EpC. Decía la LOMCE (2013) que la enseñanza en Valores Sociales y Cívicos requiere que el profesorado potencia y desarrolle las competencias que permiten al alumnado considerarse valiosos y ayudar a los demás, a la vez que se sienten reconocidos y se muestran receptivos para recibir ayuda en la resolución de sus problemas. Por tanto, el profesorado entiende que el trabajo con el alumnado requiere de la motivación y la estimulación de éstos para alcanzar el propósito de dichas competencias.

Vivimos, por tanto, en una sociedad compleja, a la que es necesario acercarse desde diferentes perspectivas para interpretarla y comprenderla. Solo desde este conocimiento se podrá proponer con mayor acierto una formación acorde con sus características, sus necesidades, sus intereses, en las que se garanticen propuestas de futuro. En suma, identificar las coordenadas en las que la educación debe estar presente, de tal manera que cada individuo pueda elegir y diseñar su vida. Es decir, en las que cada uno descubre quién es como persona, como ciudadano, como profesional, que sepa reconocer al otro, clave para que el otro también le reconozca. Que sepa ser él o ella mismo/a y sea capaz de ser un ciudadano que sabe asumir sus deberes para con la sociedad y participar en ella. Un ciudadano, en definitiva, responsable del otro lejano pero con mayor incidencia del otro cercano, verdadera expresión de la capacidad de convivir, de crear un proyecto compartido. Esto es especialmente en sociedades democráticas de la que dependería, sin duda, el futuro de esas sociedades además de la autorrealización de cada uno de sus miembros (Ruíz-Corbella y García-Blanco, 2016).

A modo de síntesis presentamos en la tabla 3 la relación de fuentes y resultados de este estudio.

Tabla 3. Relación de las hipótesis de estudio con fuentes y resultados

ARGUMENTACIÓN AUTORES	RESULTADOS INVESTIGACIÓN
<i>Argabay, et, al (2011). Expres como una de las grandes debilidades de la EpC. También las dificultades en cuanto a la falta de formación en metodología didáctica.</i>	<i>El profesorado expresa su falta de formación en EpC por la dejadez institucional.</i>
	<i>El profesorado realiza sus propias programaciones didácticas.</i>

LOMCE (2013). La misión del profesorado será la de potenciar las competencias sociales y cívicas.	<i>El profesorado concede importancia a las competencias relacionadas con la Educación para la Ciudadanía.</i>
Molina, Miralles y Ortuño (2013). Investigación sobre futuros maestros en Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana.	
Puig y Morales (2015) Investigación sobre formación ciudadana a través de competencia social y cívica.	
Argabay, et, al (2011). Hablan de la disciplinabilidad o la transversalidad de la EpC.	<i>La mayoría del profesorado consideran como más apropiado el estatus del enfoque transversal para la EpC.</i>

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Teniendo en cuenta el objetivo principal que se ha planteado a la hora de realizar el estudio, la fundamentación teórica y los resultados obtenidos, podemos extraer las siguientes conclusiones respecto a la experiencia y formación por parte del profesorado en EpC:

1. El profesorado se siente capaz de trabajar la EpC pero reconoce que no ejercen un papel, como profesor/a, de agente transformador que desarrolle y provoque en el alumnado una posición ideológica concreta respecto de la sociedad y su propia educación, por su descualificación profesional.
2. El profesorado considera la formación y el compromiso como características fundamentales para llevar a cabo una adecuada educación en valores.
3. El profesorado entiende que su experiencia como docentes y el papel que desempeñan, en su estilo o modelo docente, per se, implica el desarrollo de valores en el alumnado pero a su vez, reconocen la falta de formación específica en educación en valores ciudadanos/as durante su formación académica.
4. Perciben la transversalidad de la asignatura como algo poco operativo, en términos pedagógicos, a la hora de conseguir los resultados académicos previstos en el alumnado en cuanto al desarrollo de competencias ciudadanas.
5. Consideran que en la práctica docente la EpC no tiene el peso ni el respaldo, a nivel formal o institucional, en relación con otras asignaturas de carácter instrumental.

En suma, en el marco de la educación democrática el papel docente es fundamental, como impulsor y motivador, en el proceso de cultivar una participación activa y real, convirtiendo la adquisición de conocimientos en una experiencia de goce de los deberes y derechos del alumnado, al que también han de unirse el contexto local que les rodea y la familia para facilitar la adquisición del contenido e interiorización del mismo, tanto práctico como teórico. Esto es lo que capacitaría al alumnado para convivir con los otros de acuerdo a las normas de la sociedad.

Se hace necesario plantear algunas líneas futuras de actuación de cara a fortalecer la formación para la convivencia crítica y valores ciudadanos en el profesorado. En primer lugar consideramos que educar en valores en una sociedad pluralista y democrática significa ayudar a la persona a construir su propia escala de valores de forma razonada y autónoma, de manera que sea capaz de tomar decisiones morales en momentos difíciles de su vida, que sepa relacionarse con los demás de forma eficaz y que haga coherentes sus pensamientos y valores con sus acciones.

Consideramos que se precisa un cambio de actitud en el profesorado y en la sociedad en general en lo que respecta a la incorporación de la concepción de EpC o la formación de conciencia crítica para favorecer la transformación del comportamiento hacia una conducta y un talante mucho más reflexivo, crítico y global. Ese cambio traería aparejado el

fortalecimiento y el paso a la incorporación de nuevas propuestas que supondrían la variación en cuanto a la resistencia de los estilos docentes de muchos profesores/as, en relación a la conciencia crítica y valores ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J., y López de Munain, A., (2011). *Educación para la ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Hegoa: Universidad País Vasco.

Bernabé, M. (2012). La educación en valores a través de la legislación educativa española. *Revista educativa Hekademos*, 12, 7-14.

B.O.E. núm. 293, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Ley Orgánica 2 de 3 de mayo de 2006, de Educación.

B.O.E, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. Ley Orgánica 8 de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE. Observaciones más destacadas respecto de la desaparición de Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos por Valores Sociales y Cívicos.

Bolívar, A. (1998). *Educación en valores, una educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Madrid, España: Junta de Andalucía Consejería de Educación y Ciencia.

Camps, V. (2010). El ejercicio cívico de la libertad de expresión. En Campas, V. (ed): *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales* (pp. 150-174). Madrid, España: Trotta.

García-Blanco, M. (2014). Construir la identidad supranacional europea desde la ciudadanía y la educación. En Hernández Huerta, J.L, Quintano Nieto, J, y Ortega Gaité, S. (Coords.) *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 235-257). Salamanca, España: FahrenHouse.

García-Blanco, M. y Ruiz-Corbella, M. (2015). Interculturalidad, clave educativa para la formación del ciudadano en un contexto digital. En González-Geraldo, J. L (Coord), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 387-301). Cuenca, España: Universidad Castilla La Mancha.

González, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Colección hacer reforma, Madrid, España: Alauda-Anaya.

Habermas, J. (2009). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugensia liberal?* Barcelona, España: Paidós.

Legrand, P. (1970). An introduction to lifelong learning. UNESCO. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED118876.pdf>.

López de Cordero, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*: Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Márquez Domínguez, Y. (2016). *Formación de la conciencia crítica y valores ciudadanos desde el punto de vista del profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna, Tenerife.

Marchesi, A. (2008), *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid, España: Alianza.

Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Emociones y Valores del Profesorado. *Cuadernos Fundación SM*, 5, 11-12.

Martín, Cortés, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Fundación Alternativas. Recuperado de: http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/estudios_documentos_archivos/xmlimprt-AwlHot.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe de debate*. Madrid: MEC.

- Molina-Fernández, E., Medero, F. B., Pérez-Jorge, D., y Oda-Ángel, F. (2017). Cultural Empowerment and Language: Teaching Spanish to the Socially Disadvantaged Amazigh Population through the Alehop Programme. *Asian Social Science*, 13(10), 43-54.
- Ortega, P., Minguéz, R. y Gil, R. (1994). *Educación para la convivencia: la tolerancia en la escuela*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*. Tenerife, España: Universidad de La Laguna.
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., y Molina-Fernández, E. (2017). A Study of Educational Programmes that Promote Attitude Change and Values Education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130.
- Pérez-Jorge, D., de la Rosa, O. M. A., Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., y de la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(7), 64-81.
- Riba, J. (2010). La educación permanente del ciudadano. En Camps, V (ed): *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. (pp. 139-150). Madrid, España: Trotta.
- Rodríguez-Ávila, G. (2008). Diálogo de especialistas sobre formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. En SM (Ed), *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Tendencias y perspectivas* (pp.7-11). Colombia: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Balanco, 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.
- UNICEF, (2005). Educación para la ciudadanía. Aportaciones a la propuesta para el debate al Ministerio de Educación y Ciencia. Una educación de calidad para todos y entre todos, pp.5-18. Recuperado de <http://debateeducativo.mec.es/documentos/unicef.pdf>

EVOLUCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO TRAS EXPERIMENTAR LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO ROMA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROTAGONISTAS.

Eugenia Fernández Martín
Universidad de Málaga

PALABRAS CLAVE

Educación superior, Formación Universitaria, Metodología, Trabajo de Investigación, Transformación Cultural, Transformación Social.

RESUMEN

En el presente estudio de casos se pretende dar respuesta a si el uso de ciertas metodologías -tan innovadoras y de actualidad como el trabajo por proyectos de investigación- son las más adecuadas para formar futuros profesionales de la educación. Por ello se pretende analizar y comprender en qué medida y en qué dimensiones ha evolucionado y se ha transformado el alumnado universitario que experimentó la metodología docente del trabajo por proyectos propio de Proyecto Roma desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado de pedagogía de la Universidad de Málaga (España). Debido a la naturaleza, pretensión y diseño de la presente investigación, y en coherencia con los objetivos que se pretenden, las estrategias de recogida de información fueron: grupo focal de discusión, observación, cuestionario inicial no estandarizado y análisis de documentos.

Entre los principales resultados hallados en esta investigación, se encontraron cambios significativos y una evolución evidente del alumnado universitario en cuanto a las dimensiones del ser humano de cognición y meta-cognición, lenguaje y comunicación, afectividad, y autonomía. Arrojando evidencias en cuanto al grado y dirección de esta evolución personal, cultural y social, como se desarrolla a lo largo del escrito.

Se concluye que, en el contexto educativo universitario, ésta metodología docente es capaz de formar un alumnado -y futuros profesionales de la educación- más comprometido, reflexivo y crítico. (219 palabras).

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

En estos momentos de cambio donde la innovación educativa en la formación inicial tiene un papel fundamental (Fernández, 2018), es de vital importancia considerar qué metodologías docentes son las más adecuadas para lograr profesionales de la educación reflexivos y críticos. En este sentido, en la actualidad hay un especial interés en trabajar con una metodología por proyectos, pero es más importante aún saber si nuestro alumnado universitario -y futuros profesionales de la educación- experimentan realmente una transformación y evolución académica, profesional y personal tras hacer suyo este tipo de metodología. Preocupaciones a las que se intenta dar respuesta en este estudio.

En la formación inicial de los profesionales de la educación, la metodología del trabajo por proyectos de investigación, propia del Proyecto Roma (López Melero, 2014; 2018), puede desarrollar habilidades específicas y esenciales como es el cuestionamiento, la investigación e indagación continua (Day, 2005), y el pensamiento crítico (Tardif, 2004).

Es decir, aprender a ser un profesional reflexivo (López Melero, 2014; 2018) y no un técnico.

De ahí la importancia de relacionar en todo momento la teoría con la práctica, o la reflexión y la acción (Melief et al., 2010), desde una perspectiva práctico-reflexiva (Cochran-Smith, 2004; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Stenhouse, 1985, 1987; Schön, 1992) de manera que en las aulas universitarias se aprenda y vivencie una manera activa de construir el proceso de enseñanza y aprendizajes, es decir, como personas autónomas, de forma que el alumnado deja de ser un receptor de contenidos, teorías y normas. Del mismo modo, desde una perspectiva crítica (Ortiz y Romero, 2000; Fernández Martín, 2018; y Fernández y Farzaneh, 2018) analizando, razonando y cuestionando la cultura preestablecida se puede aportar a nuestro alumnado beneficios en cuanto a su formación como profesional que piensa y reflexiona.

La metodología del trabajo por proyectos es un facilitador para emplazar estrategias como poner en cuestión, hacer preguntas inteligentes (Álvarez, 2009), y se promueve además un desarrollo en el alumnado en todas las dimensiones del ser humano, como la cognición y metacognición, la comunicación, los afectos y la autonomía (López Melero, 2014; 2018). Estas dimensiones del ser humano, que se desarrollan con el trabajo por proyectos de investigación conforme al Proyecto Roma (López Melero, 2003; 2004; 2013; 2014; 2015; y 2018), se exponen brevemente a continuación:

- Cognición y metacognición
Pensar. Donde figuran subprocesos como la capacidad de planificación, las clasificaciones, categorizaciones, organización de espacios y tiempos,...
- Comunicación
Comunicarse. Referido a todo lo relacionado con la vasta amplitud del lenguaje, como la codificación y la decodificación,...
- Afectos
Sentir, amar. Es la dimensión donde encontramos las emociones y sentimientos, aquí figuran los valores, las normas, las actitudes y los comportamientos del ser humano.
- Autonomía
Actuar. Dimensión vinculada al movimiento, referida no solo a la autonomía física y la personal, sino también, y no menos importantes, la autonomía social y la moral.

Por ello, es primordial promover el desarrollo de habilidades esenciales e ineludibles para un profesional de la educación comprometido con la sociedad como son el trabajo conjunto y colectivo (Hargeaves y Fullan, 2014), cooperativo y democrático (Fernández- Martín y Farzaneh, 2018), así como promover la convivencia en las aulas y el valor de las diferencias (López Melero, 2018), lo que es la base del trabajo por proyectos de investigación.

Se hace patente la necesidad de unos profesionales de la educación con una sólida preparación pedagógica, psicopedagógica, antropológica, filosófica, y sociológica (Fernández Martín, 2018), para relacionar esa teoría con su práctica docente de manera constante (Fullan et al., 2015). Por ello, es fundamental desarrollar aprendizajes basados en situaciones problemáticas (López Melero, 2014; 2018), basados en la reflexión de la investigación (Melief et al., 2010; Korthagen, 2011), y por tanto, asegurarnos de formar un profesional culto, crítico y comprometido con la sociedad en la que vivimos.

OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación se centra en indagar, analizar, conocer y comprender en qué medida y en qué dimensiones ha evolucionado y se ha transformado el alumnado universitario que llevó a cabo el trabajo por proyectos propio de Proyecto Roma desde la perspectiva de sus protagonistas.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Analizar, conocer y comprender la evolución que han experimentado los protagonistas de este estudio, y en su caso, en qué medida estas dimensiones del individuo han sido afectadas.

- Indagar, analizar y comprender el impacto del Proyecto Roma en la manera de pensar, comunicarse, sentir y actuar en el desarrollo personal y social de este alumnado.

METODOLOGÍA

Debido a la naturaleza, pretensión y diseño de la presente investigación, y en coherencia con los objetivos que se pretenden, se ha realizado un estudio cualitativo, concretamente mediante la estrategia de estudio de casos, para así conocer y comprender la realidad del foco de estudio y la idiosincrasia de las relaciones, sin deformarlas. Según la clasificación de Stake (1988), es un estudio de casos intrínseco ya que se trata de alcanzar una pretensión muy concreta en un sistema claramente delimitado, centrado en un contexto particular (Simons, 2011), en este caso, conocer el impacto de una metodología educativa concreta en el alumnado universitario de pedagogía, en un contexto educativo.

PARTICIPANTES

Se seleccionó una muestra comunitaria e intencional de 54 sujetos procedentes de una población no clínica de estudiantes del grado de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, cuya selección fue por el rasgo común de haber experimentado el trabajo por proyectos siguiendo la línea del Proyecto Roma. La muestra del estudio, como es tradicional y representativo de la realidad en grados de educación, la componen 44 mujeres y 10 hombres (Figura 1), con edades similares y una media de 20 años.

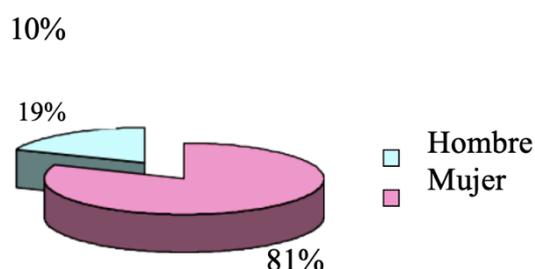


Figura 1. Distribución de la muestra por género.

ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En congruencia con el diseño del presente estudio, las estrategias seleccionadas para la obtención de datos fueron las que siguen a continuación.

Grupo focal de discusión

En coherencia con la pretensión y diseño del estudio, se ha usado la estrategia de grupo focal de discusión ya que se pretende investigar lo que relatan los protagonistas de sus experiencias (Canales, 2006), en este caso estudiantes universitarios pertenecientes al grupo clase de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación que previamente habían experimentado el trabajo por proyectos de investigación propio de la metodología del Proyecto Roma. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de dos horas cada una.

Observación

Para una mayor fiabilidad, se realizó la observación de cada una de las reuniones con el grupo focal de discusión para obtener información adicional y complementaria aportada por el lenguaje no verbal, las actitudes y los comportamientos.

Cuestionarios no estandarizados

Se aplicó un ideario de elaboración propia de respuesta abierta e individual delimitado por el foco de este estudio y para orientar la conversación inicial con el grupo focal de discusión.

Análisis de documentos

Destacando los siguientes: Diario de clase del alumnado; Información recogida del foro del Campus Virtual donde se produce la interacción entre participantes; Análisis de tareas donde se incluyen reflexiones al respecto.

Para garantizar el control sobre la recogida de datos y su interpretación en este estudio, se realizó (durante y posterior al proceso de categorización) la triangulación: herramienta que aumenta la validez y calidad del estudio cualitativo (Okuda y Gómez- Restrepo, 2005).

Procedimiento y contextualización

Tras el preacceso al campo de estudio mediante la negociación y control de cuestiones éticas, se administró un cuestionario no estandarizado semiestructurado con preguntas abiertas para que orientaran el inicio de la comunicación con el grupo focal de discusión.

Las sesiones con el grupo se realizaron en los meses de marzo y abril para tratar la temática centrada en indagar los objetivos del presente estudio. La evolución de este proceso, lleva implícita la observación en el momento y lugar en el que se desarrolla, garantizándose una recogida de información adicional más complementaria y fidedigna.

En cuanto a la contextualización, el escenario de la presente investigación se desarrolla en el segundo cuatrimestre del curso académico 2018-2019, en un contexto educativo en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga donde se desarrollaron las asambleas o reuniones con el grupo focal de discusión. En coherencia con el diseño del estudio, la organización del espacio fue circular para facilitar el diálogo y la comunicación verbal y no verbal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis de datos, que se realizó durante y después de la recogida de información, mediante las técnicas de organización, codificación, categorización y posterior triangulación y saturación para garantizar la fiabilidad y validez del presente estudio (Okuda y Gómez- Restrepo, 2005), se hallaron relevantes evidencias cuyos extractos se expondrán a continuación.

EVOLUCIÓN EN EL PENSAR

Se deduce una importante transformación de los participantes en este ámbito en la medida en que el alumnado se da cuenta de que se puede trabajar en el aula de una manera diferente a la habitual, muy alejada del modelo tradicional. Especialmente en la cognición y metacognición, se evidencia la evolución de este alumnado en la percepción, atención, organización y planificación, como se demuestra en los siguientes extractos.

(...) para mí ha sido más difícil pensar diferente (...) porque estaba acostumbrada a que en las aulas te lo dan todo hecho. Pero ahora veo las cosas de otra manera, más “inconformista”, analizo más las cosas, los procesos (...) e incluso en otras clases soy capaz de ver las cosas con una visión más crítica. Y me asombra porque antes era incapaz (Grupo focal de discusión, alumna de grado en pedagogía, 2019).

En la clase de hoy he aprendido a ser más reflexiva, y es lo que quiero ser en mi profesión el día que trabaje en un centro educativo o en cualquier otra institución. Me he dado cuenta de que pienso diferente no solo como alumna en el grado, sino también como persona en mi vida cotidiana. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

A mí sí que me costó trabajo planificar (...) la planificación de los aprendizajes genéricos, ... la reflexión en torno a un conflicto cognitivo-cultural, planificar siguiendo el proceso lógico de pensamiento... pero, es que tienes razón: primero hay que pensar, organizar el aula, ... el aula es un lugar para aprender a pensar. (Grupo focal de discusión, alumno de grado de Pedagogía, 2019).

Conforme se desarrollaba el debate en asamblea, los comentarios de mis compañeros mostraban un cambio, una nueva manera de aprender y que tal y como comenté en asamblea, eso debe reflejarse no solo en la asignatura, sino también en nuestra convivencia en el grupo (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Se evidencia cómo el alumnado se hace consciente de la organización del tiempo y del espacio, pues es novedoso el hecho de encargarse de planificarlo junto con el profesorado. Pasan de ser *pensantes* pasivos a activos (librepensadores), reflexivos y críticos. Pensar antes de actuar, son *seres cultos*, no autómatas. Se perciben a sí mismos como protagonistas en el contexto educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizajes.

(...) creo que, simplemente, que podamos organizar nuestro espacio educativo y se nos de libertad para esto, es un inicio para aprender a planificar que te va metiendo poco a poco en que comprendas tu propio proceso de aprender (...). (Grupo focal de discusión, alumno de Grado en Pedagogía, 2019).

Nunca nos habían preguntado antes que “qué pensamos”, ni se nos ha dado la opción de “diseñar” (planificar y organizar) nada dentro del aula (...) no estábamos acostumbrados a pensar, puesto que ya pensaban por nosotros.

Cuando llegábamos a la clase, ya estaba todo decidido. Y ahora que es todo lo contrario... yo así me implico más en mis aprendizajes. (Grupo focal de discusión, alumna de grado en pedagogía, 2019).

Evolución al comunicarse

Como se evidencia en las afirmaciones de los protagonistas de este estudio, en esta dimensión es donde más se demuestra el hecho de haber experimentado un cambio profundo, en mayor medida y notoriamente el conversar, el dialogar, también destaca la escritura, expresiones artísticas, y en menor medida la lectura. El aprendizaje dialógico cobra un especial interés y protagonismo, siendo la interacción social fundamental para aprender.

Una de las cosas que más me gusta, y con las que más aprendo, es cuando hablamos en asamblea, conocer las opiniones de los compañeros, aprendes a hablar con respeto y consideración y llego a conclusiones a las que no hubiera podido llegar sin sus intervenciones (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Creo que el diálogo es esencial para aprender, aunque a veces discutamos un poco, pero creo que eso es hasta necesario (...) para llegar a un entendimiento. (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

La asamblea es lo que más me gusta porque aprendo mucho más hablando y escuchando al grupo que si me dieran clase “unidireccionalmente”... además me implico más. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Yo antes nunca hablaba en clase, y ahora en las asambleas hablo mucho más porque me interesan los temas que se tocan, y disfruto compartiendo este momento con los compañeros y las compañeras (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

EVOLUCIÓN AL SENTIR /AMAR

Se aprecia un cambio paulatino en la dimensión de la afectividad, aunque se evidencia que es la dimensión menos acusada por los protagonistas del estudio, aquí destacan las emociones, sentimiento, normas, valores, actitudes y valorar las diferencias. Se demuestra cómo empiezan a considerar las diferencias como un valor, y aunque no están familiarizados con el hecho de *vivir los valores* (Maturana, 1994), empiezan a hacerlo, y se muestra una mejora entre las relaciones y la convivencia del grupo clase.

En la clase de hoy he aprendido que las normas son necesarias para que como grupo podamos convivir, y podamos respetarnos, pero una norma sin la aprobación ni el compromiso de todo el grupo, no tiene sentido. Por tanto, creo que las normas son necesarias para el aprendizaje cooperativo ya que nos permite construir una comunidad de convivencia (Documento escrito como tarea reflexiva, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Esta manera de trabajar con mis compañeros (aprendizaje cooperativo) nos facilita la convivencia con toda la clase y hemos mejorado las relaciones porque ahora nos conocemos mejor (...) porque conversamos, nos respetamos y aprendemos juntos (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

Si todos somos iguales ¿Cómo vamos a aprender unos de otros?, la diferencia es un valor porque nos enriquece. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Me he dado cuenta de que antes yo estaba en una clase pero no convivía en la clase, tenía compañeros pero no eran compañeros porque no sabía nada de ellos, solo sabía cómo se llamaban. Ahora me doy cuenta de que convivir es otra cosa (...) es aprender juntos y juntas, es respetar las normas de convivencia, es conocer y apreciar al otro (...) o a la otra. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

La verdad es que creo que somos muy buenos para planificar, somos muy buenos en pensar (cognición), en ponernos a escribir y leer información (lenguaje), y tras planificarlo, hacerlo todo y llevarlo a término (autonomía personal), pero ¿las emociones? Eso se nos escapa, pienso yo. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

EVOLUCIÓN EN EL ACTUAR

Los resultados del estudio muestran que este alumnado comprende, algunos por primera vez, como se trabaja cooperativamente, así como la autonomía que desarrollan y disfrutan al cumplir responsabilidades dentro de su grupo. La transformación en éste ámbito recae en que perciben y poseen una mayor autonomía física, personal, pero también social y moral como se demuestra a continuación en las evidencias de esta investigación.

En el desarrollo del proyecto de investigación (...) con mi grupo, veo claramente que sin mí no funcionan A., C., ni C. (compañeras del grupo), pero es que sin ellas, no funciona yo. Todas somos importantes y cuando no cumplimos con nuestras responsabilidades, el grupo al completo se ve afectado. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Cuando tengo un compromiso con mis amigos y compañeros, mi implicación es mayor y me motiva más. Además, creo que es necesario (establecer compromisos y responsabilidades dentro del grupo) porque así todos nos implicamos y todos tenemos nuestra función y nuestras responsabilidades “bien claritas”. (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

Durante el proyecto (...), tras la planificación del mismo, me he sentido protagonista de todo el proceso, pero al mismo nivel que los compañeros del grupo (...). (Documento escrito como tarea reflexiva, alumna de grado de pedagogía, 2019).

(...) como digo hay un cambio en mis compañeros y compañeras de clase, han cambiado su forma de pensar, de expresarse, incluso de ser, porque antes eran personas más pasivas. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

En mi caso personal, los valores de cooperación, democracia, etc. de clase, los he llevado también a mi vida fuera de la universidad, cuando estoy con mis amigos, cuando hablo con mi familia, (...) incluso ellos también dicen que ven que he

evolucionado para bien. (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

Lo aprendido en clase debe trascender fuera de esta como profesionales, cuando lo seamos, y como personas en nuestra relación con los demás. (Diario de clase escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Nosotros también podemos transformar la sociedad, porque trabajamos con personas que forman la sociedad. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2018).

Yo ahora sé que moral y éticamente no podría dar una clase tradicional si tuviera alumnos o adolescentes delante. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Para que nuestro sistema educativo sea de calidad, es fundamental darle protagonismo a la formación inicial de los profesionales de la educación. En este sentido, en el presente estudio se evidencia que el trabajo por proyectos, siguiendo la metodología propia del Proyecto Roma (López Melero, 2018), es un modelo capaz de mejorar la formación de los futuros profesionales de la educación ya que propicia el desarrollo de habilidades docentes como la crítica y autocrítica, la reflexión y el compromiso con la acción.

Por tanto, se hace evidente las potencialidades de esta metodología en el ámbito universitario ya que, como anteriormente se ha demostrado en los resultados del presente estudio, el alumnado se beneficia de una evolución y transformación en todas las dimensiones del ser humano, como a continuación se puntualiza.

Una de las aportaciones más significativas radica en que, tras experimentar esta forma de trabajar, los participantes en este estudio se dan cuenta, en la mayoría de los casos, de que son protagonistas en su propio proceso de enseñanza y aprendizajes. Al alcanzar esto con nuestro alumnado en las universidades, es cuando se consiguen futuros profesionales de la educación librepensadores, reflexivos y críticos; características ineludibles en una y un profesional comprometido con la sociedad.

Para la construcción del conocimiento, tras trabajar por proyectos de investigación, este alumnado vivencia que es de vital importancia la interacción, la conversación, la cooperación con los demás. El aprendizaje dialógico es fundamental para evolucionar como estudiantes, profesionales y como persona.

En cuanto a la dimensión de las emociones y sentimientos, el alumnado percibe que el aula es una comunidad de convivencia y aprendizajes. Cuando logramos esto en nuestra aula, es cuando vivimos la inclusión y el respeto. Ahora bien, en este sentido, se hace evidente cómo el actual sistema educativo, en general, no potencia suficientemente esta dimensión humana, haciendo que el alumnado que llega a nuestras universidades tengan esta dimensión más apagada que el resto de dimensiones.

Por tanto, se concluye que este modelo educativo del trabajo por proyectos de investigación propio del Proyecto Roma, es capaz de aportar al alumnado universitario una autonomía palpable en todos los ámbitos del ser humano, como se ha demostrado en los resultados de esta investigación, formando inicialmente profesionales de la educación críticos, responsables y comprometidos no solo con su futura profesión, sino también con la sociedad en la que les ha tocado vivir. Esta evidente transformación personal y profesional, es el inicio ineludible y necesario para dirigirse hacia una transformación social y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, USA: Teachers College Press.

- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid, España: Akal.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Fernández Martín, E. (2018). La innovación en la formación inicial del profesorado. *Revista Innovamos*, 9, 12-13.
- Fernández-Martín, E., y Farzaneh, D. (2018). Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 151-162.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15), 2-17.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid, España: Morata.
- Korthagen, F. (2011). Making Teaching Education Relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbs scholae*, 5 (2), 31-50.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2013). La educación inclusiva: una nueva cultura. En S. López Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*. La Serna, Chile: Universidad de la Serna.
- López Melero, M. (2015). La cultura escolar se construye, sin distancias. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 185-194). Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2014). Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 84-87.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid, España: Morata.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Chile: Hachette.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen. Melife, K., Tigchelaar, A., y Korthanger, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión*. Barcelona, España: Octaedro.
- Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1 (34), 118-124.
- Ortiz, M. M., y Romero, C. (2000). La formación inicial y permanente. En O. Contreras (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesorado (181-191)*. Ciudad Real, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos; Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: MEC, Paidós.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata. Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

LA METODOLOGÍA DOCENTE ADECUADA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN CRÍTICOS Y REFLEXIVOS EN SUS PRÁCTICAS EXTERNAS: UN ESTUDIO AL ALUMNADO DE PEDAGOGÍA

Eugenia Fernández Martín Universidad de Málaga

PALABRAS CLAVE

Formación de Docentes, Formación Universitaria, Formación Profesional Superior, Práctica Pedagógica, Profesionales de la Educación, Seminarios Universitarios.

RESUMEN

Este estudio pretende analizar, profundizar y dar respuesta a la actual problemática de cuál es la metodología docente más adecuada para formar un alumnado crítico y reflexivo en el periodo de prácticas externas, atendiendo a la metodología utilizada por las y los tutores académicos del prácticum del grado de pedagogía de la Universidad de Málaga (España) desde el punto de vista de sus protagonistas. Debido a la naturaleza, pretensión y diseño de la presente investigación, y en coherencia con los objetivos que se pretenden, se realizó un estudio de casos mediante las estrategias de recogida de información de: grupo focal de discusión, observación, cuestionario inicial no estandarizado y análisis de documentos.

Los principales resultados de esta investigación ponen de manifiesto que para formar un alumnado universitario crítico y reflexivo en su periodo de prácticas externas, los seminarios del prácticum que se desarrollan en la Facultad deben ser espacios formativos dedicados a la reflexión de lo experimentado en las prácticas, reconstruir el conocimiento teórico previo, relacionar teoría y práctica, y cimentar el pensamiento práctico del alumnado. Por ende y en conclusión, se pone de manifiesto el papel protagonista de formador, dinamizador y facilitador del tutor-a académico a lo largo de todo el proceso, mediante el uso de la metodología dialógica, basada en situaciones problemáticas, y basada en el trabajo cooperativo.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Uno de los ámbitos más importantes en toda la formación inicial universitaria, según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es la formación práctica, lo que se materializa en las prácticas externas (González y Hevia, 2011; González y Laorden, 2012). La importancia del prácticum radica en que es el tránsito entre la Universidad y el ámbito laboral (Runte-Geidel y Lorente, 2014) y, en la mayoría de los casos, es el primer contacto profesional directo del alumnado.

El periodo formativo y práctico del alumnado de Ciencias de la Educación es la oportunidad perfecta para que el estudiante investigue, interprete, reflexione y reconstruya su pensamiento práctico (Korthagen, 2004; 2011) y lograr así la adquisición de importantes competencias profesionales, como el cuestionamiento, la investigación (Fernández y Farzaneh, 2018) e indagación continua (Day, 2005), el pensamiento crítico (Tardif, 2004), la reflexión y la cooperación (López Melero, 2014; 2018). Lo que está íntimamente relacionado con la metodología docente que se lleve a cabo en los seminarios de prácticas externas en los espacios de la Facultad.

Para que estos espacios didácticos cumplan la función de formar una futura y un futuro profesional crítico, reflexivo y comprometido, la metodología docente que se desarrolle en los seminarios debe basarse en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en situaciones problemáticas (López Melero, 2014; 2018), y el aprendizaje basado en la reflexión de la investigación (Metliffe *et al.*, 2010; Korthagen, 2011).

De manera que, para llevar a cabo esta metodología, la tutora y el tutor académico de la Facultad debe saber que en los seminarios de prácticas es necesario promover el diálogo, la contrastación, el análisis (Solís *et al.*, 2011), el intercambio (Sepúlveda, Gallardo, Mayorga y Madrid; 2017), la observación, la crítica (Fraile, 1997; García Ruso, 2002; Martínez, 2001; Ortiz y Romero, 2000; Vallejo y Molina, 2011), y la relación constante entre teoría y práctica (Fullan *et al.*, 2015; Fernández Martín, 2009). Por tanto, el alumnado será capaz de desarrollar sus conocimientos desde una perspectiva práctico- reflexiva (Cochran-Smith,; 2004; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Stenhouse, 1985, 1987; Schön, 1992; Martínez, 2001). Además de ello, existe la necesidad de fundamentar los aprendizajes prácticos con sólidos soportes académicos (Sepúlveda *et al.*, 2017) y una fuerte formación teórica (López Melero, 2014, 2018).

En este sentido, el profesorado responsable de tutorizar académicamente las prácticas adquiere un papel fundamental y determinante en cuanto a la metodología utilizada para facilitar el proceso de construcción del conocimiento profesional desde la perspectiva crítico-reflexiva (Korthagen, 2011; Metlife *et al.*, 2010; y Tardif, 2004) y la cimentación del pensamiento práctico (Korthagen, 2011) en la formación inicial universitaria.

Por ello, la presente investigación surge debido a la vital importancia que se da hoy en día a la formación inicial práctica del alumnado universitario (EEES), y la necesidad -y dificultad- de formar profesionales de la educación competentes en el desarrollo de habilidades específicas como la crítica y la reflexión (López Melero, 2018; Korthagen, 2011) para que nuestro sistema educativo sea de calidad (Informe McKinsey, 2007).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo principal del presente estudio es valorar y conocer qué metodología docente utilizada en los espacios formativos por el tutor o tutora académica de la Facultad de Ciencias de la Educación en la asignatura de prácticas externas al alumnado de pedagogía, es la más adecuada para formar profesionales críticos y reflexivos.

Es decir, en qué medida y cómo la metodología utilizada en los seminarios de prácticas externas facilitan la construcción del pensamiento práctico y crítico del estudiante, teniendo en cuenta el punto de vista de los protagonistas.

De este objetivo principal se desglosan los siguientes específicos:

- Valorar, analizar, conocer y comprender qué tipo de metodología docente se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación en la asignatura de prácticas externas.
- Valorar, indagar y comprender el impacto de la metodología usada en los seminarios del prácticum en el desarrollo profesional de este alumnado.

MÉTODO

En coherencia con los objetivos, la naturaleza y el diseño de la presente investigación, se ha realizado un estudio cualitativo, concretamente mediante la estrategia de estudio de casos intrínseco (Stake, 1988), para así conocer, comprender y dar respuesta a los objetivos de este estudio, con una pretensión muy específica -conocer el impacto de determinadas metodologías educativas en el alumnado universitario de pedagogía-, y en un contexto muy delimitado (Simons, 2011), concretamente los seminarios de trabajo de las prácticas externas en un contexto educativo.

PARTICIPANTES

Se seleccionó una muestra comunitaria de 45 sujetos procedentes de una población no clínica de estudiantes de las prácticas externas del grado de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, la muestra la componen 36 mujeres y 9 hombres (Figura 1) -dato tradicional y representativo de la realidad que se vive en los grados de educación-, con edades comprendidas entre 21 y 25 años.

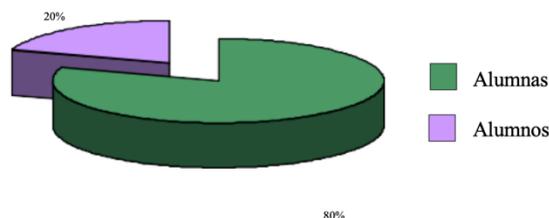


Figura 1. Distribución por género.

ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En congruencia con el diseño del presente estudio, las estrategias seleccionadas para la obtención de datos fueron el grupo focal de discusión, la observación, aplicación de cuestionario no estandarizado y análisis de documentos, que se detallarán más adelante.

Para garantizar el control sobre la recogida de datos y su interpretación en este estudio, se realizó -durante y posterior al proceso de categorización- la triangulación, herramienta que aumenta la validez y calidad del estudio cualitativo (Okuda y Gómez- Restrepo, 2005).

Las técnicas de recogida de información utilizadas fueron las siguientes:

Grupo focal de discusión

En coherencia con la pretensión y diseño del estudio, se ha usado la estrategia de grupo focal de discusión ya que se pretende investigar lo que relatan los protagonistas sobre sus experiencias (Canales, 2006), en este caso estudiantes universitarios que cursan las prácticas externas pertenecientes al grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se realizaron 4 sesiones con una duración aproximada de 1 hora a 1 hora y media cada una.

OBSERVACIÓN

Por la naturaleza de la estrategia de grupo focal de discusión, la observación es un instrumento de recogida de información que aporta datos en el momento y lugar donde se desarrollan. Se realizó la observación de cada una de las reuniones con el grupo focal para una mayor fiabilidad y para obtener información adicional y complementaria aportada por el lenguaje no verbal, las actitudes y los comportamientos.

CUESTIONARIO NO ESTANDARIZADO

Se aplicó un ideario de elaboración propia de respuesta abierta e individual delimitado por el foco de este estudio y para orientar la conversación inicial con el grupo focal. Se inspiró a partir de una adaptación propia de distintos cuestionarios con alta fiabilidad y validez como el instrumento desarrollado por González y Hevia (2011) sobre el prácticum, utilizando indicadores que versaban sobre “organización de las prácticas, Seminarios”, “agentes implicados, tutor académico”, “utilidad de las prácticas” y en menor medida con carácter comparativo “portafolios” y “tutor profesional”. Debido a la naturaleza y pretensión del presente estudio, estos indicadores fueron posteriormente reorientándose a medida que transcurría la investigación y se analizaba la información proporcionada por los participantes.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Destacando los siguientes: Diario de clase del alumnado; Información recogida del foro del Campus Virtual donde se produce la interacción entre participantes; Análisis de tareas donde se incluyen reflexiones al respecto. Análisis de los diarios de campo del portafolio; Análisis de las memorias de los portafolios.

PROCEDIMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN

Tras el preacceso al campo de estudio mediante la negociación y control de cuestiones éticas, se administró un cuestionario de elaboración propia no estandarizado semiestructurado con preguntas abiertas para que orientaran el inicio de la comunicación con el grupo focal de discusión.

Las sesiones con este grupo se desarrollaron durante los meses de marzo, abril y mayo para tratar la temática centrada en indagar los objetivos del presente estudio. La evolución de este proceso lleva implícita la observación en el momento y lugar en el que se desarrolla, garantizándose una recogida de información adicional más complementaria y fidedigna.

Referente a la contextualización, el escenario del presente estudio se desarrolla en un contexto educativo en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga donde se desarrollaron las asambleas o reuniones con el grupo focal. En coherencia con el diseño del estudio, la organización del espacio fue circular para facilitar el diálogo y la comunicación verbal y no verbal. Atendiendo a la temporalización, la investigación se realizó durante el periodo de prácticas externas del grado de pedagogía, concretamente el segundo cuatrimestre del cuarto y último curso académico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de datos se realizó durante y después de la recogida de información, mediante las técnicas de organización, codificación, categorización y posterior triangulación y saturación para garantizar la fiabilidad y validez del presente estudio (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Los resultados más relevantes y significativos hallados en esta investigación, se exponen a continuación.

UTILIDAD DE LOS SEMINARIOS

Según la perspectiva de las y los protagonistas de este estudio, se evidencia que los seminarios de seguimiento del prácticum de pedagogía son útiles y necesarios para que el alumnado no se encuentre perdido y para favorecer el seguimiento, evaluación y auto-evaluación del alumnado.

Para la mayoría de las personas participantes en esta investigación, la importancia de los seminarios de seguimiento se equipara a la importancia de las prácticas en el centro o institución, debido a la necesidad de sacar el máximo partido a sus conocimientos y el óptimo aprovechamiento de esa experiencia.

Para mí, los seminarios son importantísimos, si no existieran yo no sabría qué hacer en mis prácticas, porque, sí, tu vas al centro y te dicen que hacer (...), pero luego ¿qué haces con eso, para que te sirva, como le saco partido? Y en los seminarios eso se va resolviendo... (Grupo focal de discusión, alumna de grado en pedagogía, 2019).

Gracias a las puestas en común en las sesiones de los seminarios, he visto cómo mis compañeras trabajan en otros centros y las dificultades que tienen, y eso me hace reflexionar mucho porque me doy cuenta de la suerte que tengo en mi centro de prácticas (...) he aprendido mucho. (Documento escrito como tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de pedagogía, 2019).

(...) y después de los seminarios, pienso sobre lo que hemos hablado allí, y cuando voy a las prácticas al día siguiente, lo veo todo con una visión más crítica sobre lo que pasa en la organización. (Documento escrito como tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de pedagogía, 2019).

Los seminarios me han servido para guiarme, resolver las numerosas dudas que me iban surgiendo y poder aprender de mis compañeras. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

(Referido al sentido de los seminarios) Creo que además de útiles son necesarios. Surgen muchas dudas cuando te enfrentas a nuevos contextos profesionales, y

poder expresarlas y debatirlas con gente que está en la misma situación, ayuda. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de pedagogía, 2019).

METODOLOGÍA USADA EN LOS SEMINARIOS

En este punto es donde más se vislumbra las potencialidades del aprendizaje cooperativo, el basado en situaciones problemáticas, el dialógico, el análisis y la reflexión sobre la práctica. Las evidencias apuntan a que el alumnado es capaz de aprender, formarse y cultivarse, en la medida en que se establezca el diálogo y la reflexión en los seminarios de manera cooperativa, lo que les lleva a una reflexión y crítica sobre la práctica a la que no hubieran podido llegar sin esta metodología cooperativa y dialógica.

Uno de los días más significativos fue cuando T. (compañera de grado) comentó en los seminarios el problema que estaba viviendo en sus prácticas en una clase concreta (...) entonces, E. (la tutora académica) nos preguntó que qué habiéramos hecho nosotras en la misma situación. En ese momento se produjo una ruptura, un punto de inflexión, y fue cuando todas quisimos hablar al respecto, (...), eso me hizo ver las cosas de otra manera y me ayudó a reflexionar mucho sobre ese problema (Diario de portafolio escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Me he dado cuenta de que la dinámica de los seminarios de conversar con los compañeros, reflexionar con ellos, pedir ayuda sobre los problemas de las prácticas, resolverlos juntos y hacer crítica y autocrítica a nosotros mismos me ha servido para aprender y reflexionar mucho más (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

Cuando M. (compañera de grado) dijo en la reunión anterior (...) (problemática concreta con un niño en su centro de prácticas), ahí me di cuenta de que lo que nos cuentan en la Facultad que tenemos que hacer, luego en la realidad por desgracia no se hace, eso da que pensar (...) y he llegado a esa conclusión debido a las conversaciones que surgen en los seminarios sobre nuestras prácticas. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

(...) En este seminario (...) al comentar mi duda sobre H. (alumno de ESO), mi compañera me dijo que a ella le pasaba lo mismo con otro niño en sus prácticas (...) y gracias a las aportaciones de la profesora y del resto de las compañeras he sabido afrontarlo y darle respuesta al problema. Cuando me vuelva a enfrentar a algo así, sé que tendré una visión más crítica y resolutiva. (Diario del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Me encanta que podamos hablar de todo en los seminarios porque aprendo mucho más, además me hacen pensar mucho... sobre todo cuando la profesora nos dice ¿y como se podría resolver esa situación que nos comenta "Fulanito"? Y entre todos buscamos la solución al problema... ahí me doy cuenta de todo lo que sé, y de lo que aprendo con mis compañeras. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Me gusta la forma de trabajar en los seminarios porque se crea un ambiente familiar y es más fácil comentar tus pensamientos y reflexiones. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

(Referente a la metodología usada en los seminarios) Se ha reforzado la importancia de la reflexión en lo que hago. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Ahora bien, si no se usa esta metodología, estos seminarios corren el riesgo de convertirse en un mero espacio usado como conducto de preguntas y respuestas para la elaboración de un portafolio, que sin la reflexión, cuestionamiento ni crítica, no tiene sentido.

AGENTES IMPLICADOS: TUTOR-A ACADÉMICO-A Y TUTOR-A PROFESIONAL

La mayoría de los protagonistas del estudio coinciden en la importancia y necesidad de contar con la tutora o tutor académico para llegar a la reflexión crítica sobre la práctica,

debido a la orientación y la facilitación del diálogo y cooperación entre el alumnado. También destaca la importancia de este agente para la realización del portafolio -haciendo hincapié en la reflexión, organización de ideas y la relación entre teoría y prácticas-. Así como la resolución de dudas y problemas, y solventar incertidumbres y cuestiones emergentes durante el periodo de prácticas.

Quiero destacar la ayuda, apoyo e implicación de E. (tutora académica) ya que sin ella no hubiera podido ser posible llegar hasta donde he llegado en mi proceso de aprendizaje en las prácticas. (Portafolio de prácticas externas escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

(...) las reflexiones a las que nos llevaba la profesora (tutora académica) me ha convertido en una persona más crítica y sensata, y sé que como profesional estoy más preparada gracias a esto. (Portafolio de prácticas externas escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

Yo no tenía ni idea de hacer el portafolio, ni categorizar, ni sobre qué reflexionar, ... estaba agobiada, preocupada... hasta que me explicaste (dirigiéndose a la tutora académica) lo que tenía que hacer y como hacerlo. Ahora estoy preocupada porque me resulta demasiado fácil. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

La tutora académica deja las pautas a seguir muy claras, lo que nos facilita el trabajo a realizar y nos ha proporcionado mucha ayuda. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

La profesora de la Facultad me ha acompañado durante todo el proceso y me ha dado seguridad en mí misma (...), he sentido en todo momento que estaba disponible para cualquier duda. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Ahora bien, el alumnado deja patente que percibe un marcado déficit de relación entre la tutora o tutor académico y la tutora o tutor profesional.

(...) por el contrario, echo en falta que haya más relación entre los tutores de prácticas y los de la Facultad. (Portafolio de prácticas externas escrito por alumna de Grado en Pedagogía, 2019).

(...) incorporaría una comunicación entre los dos tutores, antes de cada seminario, para que así la información fuera más completa. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

UTILIDAD DE LAS PRÁCTICAS

Todos los implicados advierten que es de gran utilidad para su futuro profesional el desarrollo de las prácticas externas, pero muchos de ellos consideran que depende del centro de prácticas que les toque o se les asigne, ya que esto determinará su nivel de implicación, delegación de tareas, y autonomía dentro del centro, institución u organización.

Las prácticas me han ayudado a decantarme por la rama en la que quiero seguir formándome. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Veo que las prácticas no solo son útiles sino también necesarias ya que puedes aprender mucho de ellas, pero no en todas te pude ir bien, ni te dejan liberad. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Creo que son necesarias para terminar de dar forma a los contenidos teóricos que hemos ido adquiriendo en la carrera. Desde mi experiencia son lo que más me ha ayudado a entender la pedagogía y a madurar profesionalmente como pedagoga. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Las prácticas me han sido de gran utilidad para mi formación (...) Pero desde mi experiencia, creo que en el centro deberían haberme informado más (...) no habernos dejado a solas desde el principio con los alumnos. Deberían habernos dado más libertad pasado el tiempo de adaptación. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Pienso que cada práctica es diferente ya que no en todos los centros aprendes de la misma forma ni te piden lo mismo. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Lo que aprendes o no en las prácticas depende del centro o institución que te toque. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Me hubiera gustado hacer y aprender más, pero me ponían a hacer fotocopias (...) y hacer el trabajo de "oficina". (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

(...) y yo me creía que estaba mal en mi centro de prácticas porque tenía poca libertad y autonomía, ¡y ahora veo que mis compañeras están peor! (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

PORTAFOLIO

Se evidencia que este instrumento de reflexión del proceso de aprendizajes, permite a los protagonistas ser conscientes de su proceso de enseñanza y aprendizajes, se dan cuenta de lo que han aprendido y les ayuda a la descripción y reflexión crítica de lo experimentado. Es una manera de reflejar los conocimientos prácticos y la experimentación vivida en relación con la teoría. Ahora bien, la mayoría advierte que ni todo lo aprendido se refleja en el portafolio, ni todo lo reflejado en el portafolio es lo aprendido.

Lo más enriquecedor me parece el diario del portafolio, porque te ayuda a reflexionar sobre el día a día. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

El portafolio me parece una herramienta bastante importante puesto que ahí reflejas todo lo que has hecho y aprendido con ideas y reflexiones personales. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Pienso que es la mejor herramienta de evaluación que pueden tener las prácticas e indagando para hacerlo he aprendido muchísimos conceptos (...) que no había tenido la oportunidad de tocar en la carrera. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Me parece la herramienta más acertada para evaluar este tipo de trabajos. Aunque por momentos por la libertad que ofrece genera mucha incertidumbre. (Tarea reflexiva para la elaboración del Portafolio, alumna de grado de pedagogía, 2019).

(...) es que todo lo que yo he aprendido seguramente no está reflejado en el portafolio, porque no estoy segura de haber podido mostrarlo todo como quiero. (Grupo focal de discusión, alumna de grado de pedagogía, 2019).

Seguro que he aprendido muchas más cosas de las que he puesto en la memoria de portafolio. (Grupo focal de discusión, alumno de grado de pedagogía, 2019).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las principales conclusiones que se extraen de este estudio son la importancia de las metodologías usadas en los espacios formativos -seminarios- en el periodo de prácticas externas. Se demuestra que para conseguir la cimentación apropiada de una y un profesional de la educación crítico y reflexivo, es necesario el uso de una metodología de trabajo cooperativo, desde una perspectiva práctico-reflexiva, dialógica, y crítica. Lo que se consigue si se utilizan esas sesiones para que el alumnado comparta sus experiencias

dialogando, reflexionando, poniendo en cuestión, preguntándose e indagando para dar respuesta a los problemas emergentes de sus prácticas, para así construir el conocimiento profesional de manera social y cooperativa.

De ahí la evidente importancia del papel del tutor o tutora académica en la Universidad, ya que es un punto de unión entre teoría y práctica, y es la persona encargada y responsable de hacer que estos espacios sean formativos, útiles y necesarios siempre y cuando se use una metodología apropiada, como anteriormente se ha mencionado, que facilite la reflexión, crítica, autocrítica, cuestionamiento, análisis, introspección y cooperación; y no solo se centren en la elaboración de un portafolio para una calificación final.

En este sentido, el portafolio ha de ser considerado y usado como una herramienta más - pero no la única- para la reflexión profunda y análisis crítico para evidenciar el proceso de construcción del conocimiento y de los aprendizajes del alumnado. Si se concibe como un "trabajo final" sin seguimiento, coherencia ni relación entre teoría y práctica, no tiene sentido. Ahora bien, por otro lado, este estudio revela la necesidad de que exista una mayor relación entre la tutora o tutor académico y profesional, a lo que hay que añadir las dificultades evidentes que existen para que esto se dé de una manera satisfactoria para todos los implicados: el alumnado y los agentes que tutorizan en universidad y en el centro de prácticas. En cualquier caso, puede ser beneficioso procurar una mayor relación entre estos agentes -en la medida de las posibilidades reales- para que el centro, institución o empresa de prácticas se implique con este alumnado universitario y se les otorgue una mayor autonomía y delegación de tareas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado en: http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, USA: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid, España: Akal.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Fernández Martín; E. (2009). *El valor educativo de los seminarios de trabajo del prácticum de la titulación de pedagogía de la Universidad de Málaga: Un estudio de caso*. Málaga, España: RIUMA.
- Fernández-Martín, E., y Farzaneh, D. (2018). Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 151-162.
- Fraile, A. (1997). El prácticum como actividad de formación colaborativa. En D. Ayora (Ed.), *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Valencia, España: INEV.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 2-17.
- García Ruso, H. M. (2002). *El prácticum herramienta para la investigación y la formación en la Educación Física*. Universidad Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- González, M. L. y Laorden, C. (2012). El prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso*, 35, 131-154.
- Gonzalez, X. A., Hevia, I. (2011). El prácticum en la licenciatura de pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de educación*, 354, 209-236.

- Korthagen, F.A.J. (2014). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.
- Korthagen, F. (2011). Making Teaching Education Relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbs scholae*, 5 (2), 31-50.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid, España: Morata.
- López Melero, M. (2014). Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 84-87.
- Martínez, L. (2001). *Los seminarios de seguimiento, una ayuda para fomentar la reflexión. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. Lugo, España: Unicopia.
- Metlife, K., Tigchelaar, A., y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ortiz, M. M., y Romero, C. (2000). La formación inicial y permanente. En O. Contreras (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesorado (181-191)*. Ciudad Real, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Runte-Geidel, A. y Lorente, R. (2014). Evaluación del prácticum de pedagogía: cambios hacia el Espacio Europeo de Educación superior. *Estudios pedagógicos*, 2, 341- 360.
- Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2017). La evaluación del prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32 (1), 93- 110.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., y Walter, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, 1, 127-147.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos; Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: MEC, Paidós.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Vallejo, M., y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207-217.

CONSTRUYENDO ESPACIOS DE CRÍTICA SOCIAL Y PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Cateri Soler García
Universidad de Málaga
Iulia Mancila Mancila
Universidad de Málaga
Marcos Alfonso Payá Gómez
Universidad de Málaga

PALABRAS CLAVE

Proyecto Roma, formación inicial, investigación-acción-participativa- formativa, crítica social y pedagógica

RESUMEN

Esta comunicación presenta algunos resultados parciales de un proyecto de investigación e innovación educativa en el que participa profesorado proveniente de 3 áreas de conocimiento (Didáctica y Organización Escolar, Teoría de la Educación y Didáctica de las Matemáticas) y que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga durante los años 2017-2019. Su finalidad es *analizar, conocer, comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga poniendo en práctica los principios y metodología innovadora del Proyecto Roma*. Aunque concretamente aquí nos centraremos en uno de los objetivos específicos: Propiciar la reflexión, el diálogo crítico y la indagación entre el profesorado y el alumnado. La metodología utilizada es la Investigación Acción Participativa Formativa. El proyecto nos lleva a elaborar propuestas de acción que mejore nuestras propias prácticas docentes y, a la vez, incidan en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación desde una perspectiva crítica e inclusiva. Como conclusiones proponemos tres rupturas en la formación inicial de los profesionales de la educación: ruptura moral, ruptura epistemológica y ruptura profesional.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

En la actualidad la universidad española no es ajena a las consecuencias de las políticas educativas neoliberales: leyes educativas en detrimento de la educación pública, una orientada mercantilización de sus supuestos, subcontratación de servicios, recortes económicos, precariedad del profesorado y un sistema universitario ahogado en la meritocracia de los procesos de acceso y promoción del cuerpo docente estimulando permanentemente la competitividad entre el profesorado, transformando la profesionalidad docente con sus respectivos dispositivos de acreditación y control. En este sentido, la racionalidad neoliberal, como ha indicado Díez (2018 a.), no es solo destructora de derechos sino fundamentalmente “productora de cierto tipo de manera de vivir y de relaciones sociales, de cierta forma de comprensión del mundo y de un imaginario social, de un tipo, en definitiva, de subjetividad determinada” (p.131). Una situación que en la lógica universitaria se ve incrementada, tanto en el alumnado como en el profesorado y que, en esta misma línea, Díez (2018 a.) considera “«obliga» a cada persona a vivir en un universo de competición generalizada, organizando las relaciones sociales según el modelo del mercado y transformando incluso a la propia persona, que en adelante es llamada a concebirse y a conducirse como una empresa, un emprendedor de sí mismo, un hacedor, un *doer*” (p.131).

El neoliberalismo como modelo de sociedad hegemónico actual exige, de las instituciones educativas, organizaciones y metodologías tradicionales que lo perpetúen, y este “*modelo transmisor y reproductivo de educación suprime cualquier espacio de vida democrática, ahoga cualquier intento de expresión crítica y de indagación. Si la universidad perpetúa este modelo, este se reproduce en las futuras maestras y maestros.*” (Soler García, Quintanilla Batallanos y Aguilar Trujillo, 2018, p. 109). Ante esta situación se hace necesaria una ruptura del modelo educativo que impera hacia un modelo de sociedad más justo y equitativo y ello requiere una respuesta crítica desde la praxis en la formación inicial de los profesionales de la educación en la universidad pública, por lo que “...*se convierte en una cuestión fundamental brindar maneras de trasladar a las situaciones cotidianas de aula la crítica social y pedagógica...*” (Soler García, Quintanilla Batallanos y Aguilar Trujillo, 2018, p. 110) a través de propuestas didácticas que lo garanticen.

Sabemos que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de su profesorado. (Barber y Mourshed, 2007). Sin embargo, garantizar una formación inicial del profesorado lo más amplia y profunda posible, ética y científica, teórica y práctica, implica una especial mención a la necesaria estabilidad de la dirección de las políticas educativas para lograr mejoras en el sistema. Una sugerencia que no solo debemos entender a nivel formal, asegurando la estabilidad del liderazgo político de las transformaciones, también nos debería servir para comprender los cambios que exige la formación inicial y permanente del profesorado, más allá de las “modas pedagógicas” o los programas de formación centrados en la divulgación de actividades o recursos educativos, para ofrecer oportunidades en la construcción de propuestas de formación sistémicas que capaciten profesionalmente al profesorado dotándolo de autonomía intelectual y práctica.

Otros estudios que abordan la problemática de la calidad de la enseñanza y su relación con la formación del profesorado insisten en la necesidad del “desarrollo sistemático” de capacidades o “capitales” profesionales docentes centradas en la responsabilidad colectiva, un aprendizaje continuado, cultivando la experiencia de detectar las necesidades y prioridades del alumnado y la sociedad (Hargreaves y Fullan, 2014). En nuestro caso, desde la formación del profesorado asumimos el concepto de justicia social más cercano al pensamiento de Fraser y Honneth (2006) y Zeichner y Flessner (2010), no solo desde la distribución equitativa de los bienes materiales y recursos educativos, sino también desde el reconocimiento, es decir, desde el respeto y la valoración enriquecedora de las diferencias humanas, desde la dignidad de todas las personas sin distinciones y desde la lucha contra “*las formas de opresión que sufren las personas como miembros de diversos grupos étnico-raciales, lingüísticos, de clase social y otros que están enraizados en unas determinadas estructuras institucionales y societales*” (McDonald y Zeichner, 2009 citado en Zeichner y Flessner, 2010 , p.54).

Compartimos con Zeichner y Flessner (2010) que la formación del profesorado desde un enfoque de justicia social debe abordar

explícitamente los temas de la opresión y la injusticia que van unidos a la clase social, la raza, el género y otros marcadores de la diferencia que están incrustados en las instituciones y las estructuras de la sociedad, y también en la mente de las personas. Asimismo, incluyen un componente activista que fomenta la idea del profesor como agente del cambio que actúa dentro y fuera de la escuela para combatir estas injusticias (p. 55 y 56).

Pero además de asumir un discurso comprometido con la justicia social es necesario garantizar “que los programas de formación del profesorado para la justicia social ayuden a proporcionar a los futuros profesores las herramientas prácticas que necesitan para transformar sus buenas intenciones en acciones eficaces.” (Zeichner y Flessner, 2010, p. 56.). Por ello, se necesita conocer la realidad social, económica y política y, desde el dialogar teoría y práctica, construir las respuestas adecuadas a las demandas de nuestros contextos. Como ha señalado Gimeno Sacristán (1989)

la renovación pedagógica tiene que ser una estrategia que no sólo tenga claros los supuestos políticos, sociales, culturales, técnicos y morales de los que parte, sino que ha de contar con el análisis de la propia realidad para estructurar un proceso que pueda llegar a la finalidad que en último término se pretende (p.7).

Varias son las autoras y autores que incitan a la transformación de la universidad actual, donde se reproduce y se crea el modelo educativo tradicional a partir de las propias prácticas docentes universitarias. Estos cambios incluyen desde propuestas a favor de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad frente a “la minusvalía de los saberes separados y compartimentados, que desintegran e impiden distinguir los problemas fundamentales y globales”(Morín y Delgado, 2017, p.15.), la reestructuración de los papeles en el diseño del curriculum, la formación integral, el desarrollo del pensamiento crítico, conexión reflexión teórica y práctica, la formación práctica en contextos reales, el desarrollo de valores humanos y de justicia social (Apple, 2011; Connell, 1999; Díez, 2018 b.; Imbernón, 2016; Imbernón, y Colé, 2014; Lledó, 2018; Morín, 2017; Nussbaum, 2010; Wagensberg, 2014; Young, 2013; Zeichner, 2010).

Por tanto, cómo vertebrar una formación inicial rigurosa y abierta, capaz de desarrollar las capacidades necesarias para los profesionales de la educación del siglo XXI, es nuestra principal preocupación como profesorado universitario en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, por lo que nos proponemos crear espacios de crítica social y pedagógica conjunta entre el profesorado y el alumnado. En este sentido presentamos resultados parciales de un proyecto de innovación educativa (PIE) en el que participan profesorado de diferentes áreas del conocimiento de la Facultad de Educación, Universidad de Málaga, que pertenecen al Proyecto Roma y que imparten docencia en los grados, además de dos de los Máster que oferta la mencionada facultad.

BREVES CONSIDERACIONES SOBRE EL PROYECTO ROMA

El Proyecto Roma es un modelo educativo desarrollado por el profesor Miguel López Melero desde los principios de los años '90 y surge con una doble finalidad: por un lado, aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia que no discrimine a nadie ni por la etnia, el género, el hándicap, la religión, la procedencia, etc., considerando las diferencias humanas como valor y no como una lacra social; y dos, como proyecto educativo pretende cualificar los contextos familiares, escolares y sociales desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral. A lo largo del tiempo el colectivo que pertenece al proyecto se ha centrado en facilitar el desarrollo integral del ser humano y en proporcionar las herramientas adecuadas para dar respuestas óptimas a las nuevas demandas y retos cotidianos en la sociedad actual. (López Melero, 2018). Este modelo se viene construyendo desde una perspectiva interdisciplinar: la pedagogía, la neurofisiología, la psicología, la biología, la filosofía y la investigación (Vygotski, Luria, Bruner, Das, Habermas, Freire, Maturana, Dewey, Kemmis, Fraser, Nussbaum o Young, entre otros.) y, además, tiene varios principios pedagógicos:

(1) todas las personas son competentes para aprender, (2) el trabajo cooperativo y solidario en las aulas, (3) el aula como comunidad de convivencia y aprendizaje, (4) la construcción social del conocimiento y (5) el respeto a las diferencias como valor.

Dos de las estrategias didácticas con las que cuenta la metodología del Proyecto Roma son la asamblea y los proyectos de investigación.

La asamblea

La asamblea en el Proyecto Roma es un espacio para pensar conjuntamente a través del diálogo y el conversar y para convivir desde las normas, los valores y el respeto a las diferencias. En ella el alumnado y el profesorado participa, expresan ideas, reflexiones, dudas, se comparten significados, se socializan aprendizajes, se construye (deconstruye, reconstruye, construye) conjuntamente el conocimiento, nos emocionamos, donde se toman

decisiones a través de consenso y desde los argumentos y donde se inicia el proceso de conocernos, es decir, cómo pensamos, nos comunicamos, sentimos, nos emocionamos y actuamos.

La asamblea es la estrategia didáctica por excelencia donde se socializan todos los aprendizajes, es un espacio para pensar conjuntamente dialogando (cerebro social) y convivir desde las normas, los valores y el respeto a las diferencias.

Ese proceso de conocerse forma parte de las cuestiones previas para trabajar por proyectos de investigación que son:

a) Las clases comienzan conociéndonos. Implica conocer cómo pensamos, nos comunicamos, nos emocionamos y establecemos normas para actuar.

b) Aprendemos que la clase es como un cerebro. Se trata de comprender la base neurocientífica del aprendizaje, lo que argumenta que todas las personas son competentes para aprender y de una de nuestras finalidades: que el alumnado aprenda a pensar antes de actuar. Y asumir una visión holística del ser humano, alejado del dualismo cartesiano y que reconoce que los procesos afectivos, cognitivos y comunicativos actúan de manera indisoluble e interconectada.

c) Se consensuan las normas de convivencia. El alumnado establece las normas de convivencia porque está aprendiendo a convivir, y éstas son imprescindibles en cualquier contexto social.

d) Se produce la distribución de responsabilidades. Todo lo anterior requiere que tanto el alumnado como el profesorado adquieran su responsabilidad (corresponsabilidad). Durante las asambleas, las responsabilidades de coordinador/a y secretario/a se asumen voluntariamente por distintos estudiantes. En el proyecto de investigación que hayan decidido realizar para darle respuesta a la situación problemática, asumen las responsabilidades que asumirán en los pequeños grupos heterogéneos: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material.

Proyectos de Investigación

En ese conversar en asamblea durante las primeras sesiones de clase, saldrán interrogantes que si no son resueltas entre todas y todos dará origen a la situación problemática. Par darle respuesta realizarán un proyecto de investigación. Esta estrategia metodológica cuenta con cuatro pasos:

Desde el ámbito del pensar

1. Asamblea inicial. Surge la situación problemática, y establece que sabemos y qué necesitamos/queremos saber sobre ella. También ponen el nombre a su proyecto.

2. Planificación de la acción. El alumnado se constituye en pequeños grupos heterogéneos, decide qué va a construir para resolver las interrogantes planteadas y planifican los aprendizajes genéricos (aquellos que todas y todos alcanzarán con este proyecto) siguiendo un proceso lógico de pensamiento (procesos cognitivos y metacognitivos, comunicación, afectividad y movimiento), los aprendizajes específicos (lo que cada persona del grupo quiere alcanzar con este proyecto) y los imprevistos que puedan surgir (Y si...)

Desde el ámbito del actuar

3. Acción. Cada grupo realiza aquello que ha planificado para responder a las cuestiones que en asamblea se plantearon que necesitaban saber y realizan un mapa de aprendizajes.

4. Asamblea final. El alumnado evalúa el proceso, los aprendizajes genéricos y específicos, al profesorado y se plantea nuevas interrogantes (López Melero; Soler García; Quintanilla Batallanos; Mancila; Morón Domínguez; Aguilar Trujillo; Fernández Martín, & Payá Gómez, 2017, p. 4 y 5).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Actualmente nos encontramos desarrollando el proyecto de Innovación Educativa “*El Proyecto Roma en la Universidad. Una alternativa metodológica innovadora en la Formación*

de Profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación” en la Universidad de Málaga con una duración de dos años (2017-2019). El objetivo general de dicho proyecto es: *Analizar, conocer, comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga poniendo en práctica los principios y metodología del Proyecto Roma.*

Entre los objetivos específicos mencionamos:

1. Propiciar la reflexión, el diálogo crítico y la indagación entre el profesorado y el alumnado.
2. Descubrir qué cambios de mentalidad deben generarse en el profesorado y en el alumnado universitario para que el aula se convierta en una comunidad de convivencia y aprendizaje (Aprender a pensar y a convivir).
3. Analizar y valorar de manera compartida las experiencias concretas de enseñanza aprendizaje en cada clase.
4. Reflexionar sobre los cambios curriculares y organizativos necesarios y responder a la heterogeneidad de nuestras clases.
5. Describir qué tipo de formación requiere el profesorado en su doble rol de docente e investigador en la universidad.
6. Valorar la cultura democrática que se generará en las clases de la universidad desde los fundamentos epistemológicos y los principios que sustentan al Proyecto Roma.
7. Analizar y valorar hasta qué punto los fundamentos teóricos, los principios y estrategias didácticas (Asamblea y proyectos de investigación) se hacen realidad en las clases de las titulaciones involucradas en este proyecto.
8. Ofrecer a la universidad una alternativa metodológica educativa innovadora sustentada en el Modelo Educativo del Proyecto Roma. (López Melero; Soler García, ; Quintanilla Batallanos; Mancila; Morón Domínguez; Aguilar Trujillo; Fernández Martín, & Payá Gómez, 2017, p. 6)

Nosotros nos centraremos fundamentalmente en este trabajo en concreto en el primero de los objetivos específicos: Propiciar la reflexión, el diálogo crítico y la indagación entre el profesorado y el alumnado *cuya consecuencia es la incidencia directa en la formación inicial de los profesionales de la educación en la Universidad de Málaga desde el modelo del Proyecto Roma.*

METODOLOGÍA / MÉTODO

Participantes: En el proyecto de Innovación Educativa estamos involucrados profesorado de diferentes áreas del conocimiento y que imparten docencia en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social, además de la oferta de dos de los Máster que ofertan: (1) Máster Universitario de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa y (2) Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Nuestro PIE sigue a los autores Kemmis y McTaggart y sus aportaciones sobre la metodología de investigación acción (I-A), “quienes nos ayudan a comprender el Proyecto Roma como algo dinámico, como algo en permanente construcción” (López Melero, M, 2018, p.33) y además se nos antoja como la metodología adecuada para poder llevar a cabo nuestros propósitos. En este sentido, asumimos la Investigación – Acción Cooperativa Formativa como la metodología que nos posibilita indagar, comprender en profundidad y transformar la práctica educativa (Mancila, I, Soler García, C, Morón Domínguez, C. A., 2018). Además, nos garantiza asumir el doble rol del profesorado, docente e investigador, nos garantiza la reflexión crítica en la acción.

Conviene recordar a través de esta metodología, estamos inmersos en una proceso de reflexión y aprendizaje profesional sobre lo que significa el curriculum y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que, según Kemmis y McTaggart (1994), la I-A como

...una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. (p. 9)

Siguiendo a los mismos autores organizamos la investigación en dos grandes etapas:

a) *Fase constructiva.*

a.1) Planificación o proceso por el que se reflexionan deliberadamente sobre el proceso de su acción encaminada a cambiar una situación determinada.

a.2) Acción. Se lleva a cabo la planificación realizada en la etapa anterior.

b) *Fase reconstructiva.*

b.1.) Observación. A través de ella se recogen datos sobre el desarrollo de la acción.

b.2.) Reflexión. Se interpretan los datos anteriores y se reconstruye todo el proceso creando plataformas reflexivas para otras nuevas acciones.

Entre las estrategias metodológicas de recogida de información podemos mencionar:

a) Observación participativa

b) Análisis de documentos generados por el alumnado (ej. proyectos de investigación del alumnado)

d) Diario del alumnado (individual y de clase) y del profesorado

e) Encuentros compartidos entre el profesorado

La temporalización se planificó desde octubre de 2017 hasta septiembre de 2019. El análisis de la información se viene realizando desde las diferentes estrategias de triangulación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dado que el proyecto de Innovación Educativa (PIE) objeto de esta comunicación aún no ha llegado a su fin avanzaremos algunos resultados parciales y apoyaremos dichos resultados con evidencias desde la práctica.

Partimos del hecho de que debemos enfrentarnos cotidianamente a diversas dificultades provenientes de las características específicas del sistema universitario que necesita adaptarse a nuevos escenarios educativos (las asignaturas deben impartirse en pocas semanas, generalmente desde la segmentación, grupos numerosos, entre otros) y el trabajo con adultos. Surge así la necesidad de llevar a cabo un proyecto de innovación, investigación y desarrollo que aporte una metodología alternativa de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias basada en los fundamentos, principios y estrategias metodológicas (asambleas y proyectos de investigación) del Proyecto Roma.

Entre los resultados preliminares podemos sintetizarlos en nuestra manera de entender la construcción del conocimiento: partimos de una concepción donde el aprendizaje se produce de manera holística, el currículum es interdisciplinar y no segregador, construimos el conocimiento de manera social y democrática, desde la reflexión crítica a través la asamblea y los proyectos de investigación como estrategias didácticas.

Todo ello revierte cada encuentro con el alumnado en un proceso creativo y crítico que permite transformar el aula en un espacio horizontal, flexible y abierto en donde se puede cuestionar ideas y valores previos, aprender y enriquecerse con otros nuevos y finalmente crecer individual y colectivamente. Entendemos que la realidad educativa es compleja y por lo tanto acercarse a la comprensión profunda de su entramado, necesita que haya un proceso dialógico en donde cada pregunta nos lleva a otra y así sucesivamente, cada argumento o evidencia nos lleva a su contraargumento, buscando fomentar el pensamiento crítico, divergente, alternativo que rompe con las afirmaciones y conclusiones fáciles, preestablecidos, binarios. En todo momento teoría y práctica se entrelazan y genera una

forma de avanzar en la comprensión de las realidades educativas y sus especificidades buscando formas alternativas de acercarse a ellas, con vista a la mejora de las mismas.

En este sentido, las voces del alumnado recogidas en sus autoevaluaciones, sus proyectos de investigación y sus diarios, representan un testimonio de la participación en este proceso, de sus vivencias y sus aprendizajes.

No nos han enseñado a pensar y crear nuestra propia concepción de la realidad si no que nos lo han dado todo hecho, entorpeciendo así nuestro correcto desarrollo y nuestra opinión crítica. En esta asignatura nos están enseñando a ser críticos con nosotros mismos y con los demás, también a ser escépticos, dudar de todo lo que nos dicen. Lo más importante que hemos aprendido es a pensar a través de nuestro propio criterio y no creernos lo primero que nos dicen. (Proyecto de investigación Grupo18 alumnado, curso 2018-2019, Asignatura de Didáctica, Grado de Pedagogía) (...) considero que hay que tener un pensamiento crítico, cuestionarse las cosas y sobre todo investigar sobre todo aquello que se desconoce o no se tiene una sólida base y en esa creo que hemos estado. (Proyecto de investigación, alumno Grupo 6, curso 2017-2018, Asignatura Hacia una escuela Inclusiva: Modelos y prácticas, Grado de Primaria)

Todo ello nos lleva a emprender un proceso en donde el pensar individual y colectivo se genera complementa y profundiza de forma interconectada entre todos los participantes; como comentaba Vygotski primero desde un plano interpsicológico y luego desde un plano intrapsicológico, y así siguiendo un bucle.

El proceso a mí me ha resultado imprescindible para cuestionarme las cosas y para valorar que todas las opiniones cuentan, ... En las asambleas a veces acababa con un dolor de cabeza gustoso, por todo lo que se contradecía en mi interior, y era importante aclararme en los diarios antes de volver a la siguiente clase. (Autoevaluación escrita alumna, curso 2018-2019, Asignatura Proceso y contactos educativos, Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Especialidad Orientación Educativa)

Un papel fundamental lo tiene el profesorado, como figura mediadora en los procesos de enseñanza aprendizaje, quien facilita y acompaña en todo momento dichos procesos, pero esa función carece de sentido si no es capaz de generar espacio de participación y reflexión crítica entre alumnado y profesorado, y es aquí donde se justifica la asamblea como estrategia didáctica, entendiéndola como “un continuo conversar, un acto cooperativo y consensuado, un proceso que nos permite construir el conocimiento socialmente y, al mismo tiempo, participar activamente en la construcción de un contexto democrático”. (Soler García; Quintanilla Batallanos y Aguilar Trujillo, 2018, p.114)

La asamblea, es la estrategia por excelencia en el Proyecto Roma, y ha jugado un papel fundamental en la socialización de lo que Gonzalez, Moll y Amanti (2005) han denominado fondos de conocimiento (*fonds of knowledge*), basándose en el legado de Vygotski, como aquellos conocimientos previos desde los que se posiciona el alumnado condicionado por sus experiencias y vivencias personales a lo largo de sus trayectorias vitales. Es un momento donde poner en común aquello que piensan deberían aprender en el marco de la asignatura, ya que todas y todos los estudiantes tienen un imaginario acerca de lo que deberían aprender. La asamblea se erige como aquel lugar común en el que confrontando intereses, curiosidades, saberes y creencias surge una situación controvertida o problemática la cual se muestra irresoluble por el conjunto de la clase y nos exige investigar más sobre esta para poder ofrecer posibles propuestas de resolución. Durante todo este proceso, *la reflexión, el diálogo crítico y la indagación entre el profesorado y el alumnado* es una constante en nuestras asignaturas.

... Gracias a las asambleas del principio de la asignatura y a los diálogos que se sucedían allí, me volví más crítica con mis opiniones y posiciones, y me hicieron mirar desde muchas otras perspectivas que aprendí a valorar. En definitiva, he

aprendido que esta estrategia didáctica ... te permite aprender de una manera social (Proyecto de investigación, alumno Grupo 6, curso 2017-2018, Asignatura Hacia una escuela Inclusiva: Modelos y prácticas, Grado de Primaria).

También resulta significativo la importancia que conceden a la ruptura con el modelo tradicional el salto hacia un modelo cooperativo desde la propia reflexión y crítica pedagógica, basándose en el conocimiento mutuo, la indagación cooperativa, la búsqueda del consenso en la construcción de normas y la reflexión crítica socializada, compartida. A la asamblea, se une a los proyectos de investigación como estrategia didáctica donde el alumnado trabaja cooperativamente en grupos heterogéneos y donde partimos de la problematización del conocimiento.

Acostumbrados/as a “aprender” mediante metodologías tradicionales, enfrentarnos a una organización asamblearia, una relación horizontal y una construcción de conocimiento como único cerebro nos supuso todo un reto. De repente, todos/as nos veíamos las caras, el alumnado pasábamos horas hablando mientras el profesorado callaba, no había un único docente que aseguraba tener todo el conocimiento, nosotros/as podíamos proponer los temas a tratar, construimos las normas de clase e incluso los criterios de evaluación. Algo estaba pasando, ¿nosotros/as teníamos voz para decidir sobre nuestro aprendizaje? (Proyecto de Investigación, Grupo 12, Curso 2018-2019, Asignatura de Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas, Grado de Educación Primaria)

En ningún momento pensábamos que la asignatura se iba a impartir de esta manera, ya que se aleja de una organización a la que estamos acostumbrados. El hecho de trabajar en asamblea y que los docentes sean uno más en el aula con los discentes y no un sujeto que impone sus ideas, ha propiciado que colaboremos y hablemos de forma más relajada, haciéndonos partícipes de la construcción de la asignatura. Además de propiciar un mayor conocimiento del alumnado por parte del docente. Desde el primer día hasta que surgió la situación problemática hemos visto y analizado multitud de aspectos que, a veces, no se tienen en cuenta cuando hablamos de educación inclusiva. Hemos corregido expresiones que utilizábamos de forma incorrecta y hemos aprendido otras nuevas, además de cambiar nuestra mentalidad acerca de lo que es la escuela inclusiva y democrática. Así mismo, hemos tenido libertad absoluta para compartir todas las ideas que estimábamos oportunas en cada momento. (Proyecto de Investigación, Grupo 4, Curso 2018-2019, Asignatura Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas, Grado de Educación Primaria)

Como hemos comentado en este escrito se hace necesaria en la formación inicial de los profesionales de la educación la toma de conciencia y la reflexión crítica de la realidad social que nos rodea. Así que no podemos desligar los “contenidos académicos” como puede ser en nuestro caso la inclusión, la equidad y la justicia social a las situaciones sociales en las que estamos inmersos en nuestros contextos más cercanos y más globales, éstas se convierten también en posibilidades de aprendizaje y transformación.

La gran parte del tiempo de la sesión la consumimos conversando sobre la huelga feminista celebrada el día anterior (jueves 8 de marzo). (...) había muchas inquietudes y ganas de hablar por parte de la mayoría del grupo. Así fue como se alargó muchísimo dicho debate en el que se aportó un bálsamo de opiniones y situaciones vividas tanto de las personas que asistieron como de las que no. (...) destaco la importancia de dicha manifestación. El feminismo no es más que la lucha por los derechos no dados a la mujer por el simple hecho de ser mujer y de los que, indudablemente, es merecedora al igual que los hombres; es la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres, pero nunca la supremacía de éstas sobre éstos (aunque así se crea en muchos casos). La huelga del día 8 del pasado febrero hizo historia en España, resultando exitosa por la no violencia y por la participación del 80% de la población de todo el país (hombres y mujeres). Es digna de

reconocimiento y de análisis y reflexión personal para seguir avanzando y haciendo "el cambio" desde nuestro ínfimo espacio de ocupación en el mundo. Este día significa recordar a todas las mujeres que sacrificaron su vida por darnos muchos de los derechos a los que accedemos hoy; este día significa conocer lo desconocido que hay en muchos ámbitos sobre la desigualdad hacia la mujer.

A ello siguió el debate sobre lo difícil que es cambiar lo establecido en una sociedad (machista) sobre aspectos de igualdad/desigualdad. Por ejemplo, si instituciones como la R.A.E. misma divulgan contenidos machistas (cabellerosidad, sexo débil, fácil...) y hay tantísimos micromachismos implantados en nuestro día a día, ¿creéis posible ese cambio? En mi opinión, tendríamos que volver a nacer los miles de millones de personas que convivimos actualmente en el mundo para que eso sucediera (desgraciadamente). (...) Pero desde luego, lo que sí apoyo es que yo jamás educaré en la desigualdad; yo nunca toleraré que en mi futura clase las niñas no tengan los mismos derechos que los niños. (Diario de clase escrito por alumna, asignatura Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas, 9 de marzo de 2018)

Ambas estrategias nos permiten la construcción de las clases como comunidades de convivencia y aprendizajes, comunidades críticas y cooperativas donde se construye el conocimiento desde los lenguajes y a convivir desde las normas y valores.

Si tuviera que destacar un aprendizaje, diría que ha sido el poder del grupo, la diferencia entre entender un aula como un conjunto de individuos o una clase como una comunidad. Considero que la unión que se ha ido construyendo durante las sucesivas asambleas, el conocimiento mutuo, ha trascendido el contexto del aula y de la asignatura. Las dinámicas establecidas nos han permitido conocer nuestras peculiaridades de un modo más profundo, crear lazos y construir una red de apoyo mutuo basado en el respeto y la admiración por la experiencia y el trabajo de los demás, en el deseo de ayudarnos los unos a los otros para beneficio de todos. Esto se ha visto reflejado en cómo hemos abordado el trabajo en pequeños grupos dentro de la propia asignatura, pero también en cómo nos hemos unido para afrontar dificultades en otras asignaturas o incluso para organizarnos en nuestra vida personal para otro tipo de encuentros. (Autoevaluación escrita alumna, curso 2018-2019, Asignatura Proceso y contactos educativos, Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Especialidad Orientación Educativa)

Desde el primer momento todo supuso una absoluta novedad para mí, los docentes nos saludaban, hablaban y desayunaban con nosotros y nosotras y en clase el alumnado éramos quienes construíamos el aprendizaje. No puedo evitar emocionarme al escribir estas líneas, y realmente no puedo plasmar lo que siento y lo que para mí ha significado esta experiencia con meras palabras. Para mí faltar un jueves a clase era inconcebible, e incluso el único día que tuve descanso en el trabajo, preferí quedarme en casa leyendo los documentos del campus virtual en lugar de salir con mis amigas. No puedo explicar lo que sentía cuando leía cada diario, es que para mí era un placer. Incluso me inspiraron para escribir un poema. Asistir a clase, participar, debatir, argumentar, hablar, conocer, pensar, reflexionar, todo suponía una satisfacción para mí. Incluso, quería que mis amigos y amigas viniesen a clase a escuchar. Todo el mundo debería tener la oportunidad de vivir algo así, pensaba continuamente, ojalá todos pudiéramos vivir esto. (Autoevaluación Escrita Alumna, Curso 2018-2019, Asignatura Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas, Grado en Educación Primaria).

Generar espacios de crítica social y pedagógica en la formación inicial del profesorado, consideramos que representan una forma de resistencia, entre muchas otras, desde el compromiso moral, epistemológico y profesional con la justicia social y el bien común, a la forma más depravadora del neocapitalismo, según Arruzza, C; Bhattacharya, T y Fraser, N (2019): al capitalismo globalizador, financiarizado y neoliberal. Pero no solo se trata de

reconocer y ser conscientes de las situaciones de injusticia y exclusión desde la retórica, se trata de garantizar las herramientas culturales y prácticas al profesorado para transformar la propia acción educativa garantizando la inclusión de todas las personas y la justicia educativa y social.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Resulta necesario que la formación del profesorado esté encaminada a dotar de fundamentos teóricos, principios de acción y estrategias metodológicas pertinentes para llevar a cabo una práctica profesional coherente con las finalidades de la educación en una sociedad democrática y crítica. Asumir a las y los futuros docentes como agentes transformadores de la educación y del desarrollo humano implica tener un conocimiento profundo de la realidad y un compromiso ético con la justicia social (Zeichner, 2010), con los Derechos Humanos (1948) y los Derechos del Niño (1989). De ahí que consideremos que la formación docente ha de ser científica y humanista, pero, sobre todo, ética.

Hemos señalado, en otras ocasiones algunas de las rupturas que necesitamos en la formación inicial del profesorado: ruptura moral, ruptura epistemológica y ruptura profesional (Payá, Gómez y Rilo, 2018). En esta ocasión seguimos profundizando en ellas desde las evidencias teóricas y empíricas que hemos analizado a partir de nuestra experiencia en este proyecto de innovación educativa en la Universidad de Málaga con el objetivo de garantizar una formación inicial de un profesorado crítico comprometido con la educación pública:

- Una ruptura moral: Ante un sistema neoliberal y políticas regionales o nacionales neoconservadoras se necesita un cambio en los propios procesos de enseñanza y aprendizaje coherentes con las exigencias por parte del profesorado hacia el alumnado en formación y en busca de la transformación de un modelo transmisor a uno emancipador, social y equitativo. Es incoherente provocar el cuestionamiento de los modelos educativos tradicionales e incitar a las futuras maestras y maestros para la transformación didáctica hacia modelos activos desde la transmisión del conocimiento más tradicional en la propia formación del profesorado. Frente a la educación neoliberal consideramos que el nuevo profesional educativo debe situar en el centro del cambio el concepto de diferencia como valor, su compromiso con la educación pública y como agente transformador de la sociedad.
- Una ruptura epistemológica: Frente a la selección de los contenidos culturales del currículum tradicional, cuyo máximo representante es el libro de texto, y su desarrollo en la práctica educativa mediante estrategias basadas en la repetición y el ajuste de cuentas, desde el modelo educativo del Proyecto Roma entendemos que el conocimiento es algo que se construye socialmente partiendo de la necesidad común para dar respuestas a situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Desde el inicio generamos espacios donde se problematice el conocimiento, que lleve al alumnado a la reflexión crítica, a la duda, a la indagación...
Para ello es necesario partir de una concepción del aprendizaje, en nuestro caso entendemos, que debemos responder a las necesidades grupales e individuales a partir de la construcción social del conocimiento a través de estrategias didácticas como la asamblea y los proyectos de investigación y dentro de ellos el trabajo en pequeños grupos cooperativos heterogéneos. Se trata de unificar el “qué” (conocimientos) y el “cómo” (metodología) de la profesión docente, garantizando así la construcción del conocimiento del alumnado en formación desde la praxis.
- Una ruptura profesional: La investigación-acción cooperativa-formativa convierte, desde la observación y la reflexión compartida con otros profesionales desde la teoría y la práctica diaria, a los docentes en investigadoras e investigadores de su propia praxis, esto es, en profesionales capaces de indagar, evaluar e identificar las dificultades para transformarlas en oportunidades de aprendizaje. La formación del profesorado crítico y defensor de la justicia social requiere la sensibilización y

concientización de la realidad social en el que está inmerso en su espacio y momento histórico porque “*la conciencia no es solo conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión y compromiso*” (Freire, 1970, p. 7).

Para finalizar, podríamos afirmar que el profesorado universitario en la formación inicial de los profesionales docentes tiene el deber de comprometerse permanentemente en la lucha por la justicia social, a pesar de las limitaciones y los desafíos a los que se enfrenta el sistema universitario actual y los docentes en particular, ya que, tal como nos recuerda Zeichner (2010): “*En las sociedades democráticas, el objetivo de una mayor justicia social es una parte fundamental del trabajo de formación del profesorado, y nunca debemos cejar en la voluntad de avanzar hacia esta meta.*” (p.220).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Arruzza, C; Bhattacharya, T y Fraser, N. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Barcelona: Herder.
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Díez, E. J. (2018 a.). Psicoeducación. Educando al nuevo doer: el emprendedor neoliberal. En Salazar, A., Restrepo, A., Keck, C., Díaz, A., Kornbluth, D., Díez, E., *Educación Crítica y Emancipación*, pp. 129-153. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Octaedro/CLACSO.
- Díez, E. J. (2018 b). Universidad e investigación para el bien común: la función social de la Universidad. *Aula Abierta*, 47(4), 395-402.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. (Educación Crítica). Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Personalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Revista Investigación en la Escuela*, 7, 3-21.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. & Colé, M.T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 265-284.
- Imbernón, F. (2016). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Sao Paulo: EDIÇÕES HIPÓTESE
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kenneth M., Zeichner, K. M. y Flessner, R. (2010). Educar al profesor para la justicia social. En Zeichner, K. M. *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- López Melero, M; Soler García, C.; Quintanilla Batallanos, V. A.; Mancila, I; Morón Domínguez, A. C.; Aguilar Trujillo, D; Fernandez Martín, E. & Payá Gómez, M. A. (2017). Guion del Proyecto de Innovación Educativa “El Proyecto Roma en la Universidad. Una alternativa metodológica innovadora en la Formación de Profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación” Código: PIE17-133. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. (Inédito)
- Mancila, I; Soler García, C y Morón Domínguez, C. A. (2018). La Investigación-Acción en la formación del Profesorado. Nuevas perspectivas desde el Proyecto Roma. En López Melero,

M (Coord.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Número 92 (32.2), p. 123- 137.

Morín, E. y Delgado, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos hacia la metamorfosis de la humanidad*. (2da Edición). La Habana: Editorial Universidad de la Habana.

Nussbaum; M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid: Katz editores.

Payá Gómez, M. A., Gómez Hurtado, B., y Rilo, M. (2018). El Dolor de la Lucidez. Una Mirada al Proyecto Roma desde el Profesorado en Formación. En López Melero, M. (Coord.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 139-149.

Soler García, C; Quintanilla Batallanos, V. A. y Aguilar Trujillo, D. (2018). La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático. En López Melero, M (Coord.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Número 92 (32.2), p 107-122.

Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Barcelona: Tusquets.

Young, I.M. (2013). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

ALFABETIZACIÓN CRÍTICA Y MICROPOLÍTICA DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONSCIENCIA TRANSFORMADORA Y JUSTICIA RELACIONAL

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
Concepción López-Andada

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
Universidad de Extremadura, España.

Luis Pincheira Muñoz

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Tatiana Guerrero Díaz

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

PALABRAS CLAVE

Alfabetización crítica, justicia educativa, inclusión transformadora, formación del profesorado

RESUMEN

La teoría de la Educación Inclusiva es sinónimo de creación de lo posible, invención de otros mundos, de otras formas de escolarización que escapan a los presupuestos de la imaginación pedagógica y epistémica disponible. La *creación de lo posible* en sí misma, encierra un acto de teorización radical, un acontecimiento crítico, algo que activa y esculpe la realidad en una dirección imaginada. Pensar la educación del profesorado es una actividad compleja, más aún, cuando esta se organiza en torno a una práctica teórica y metodológica abierta, compuesta por diversas líneas de unión-desunión de elementos de naturaleza heterogénea. Como tal, constituye un campo diverso de prácticas teóricas, que viajan y se movilizan por una multiplicidad de discursos, disciplinas, campos del conocimiento, métodos, objetos, influencias, compromisos éticos, proyectos políticos y marcos teóricos, demostrando un *efecto-de-desplazamiento* que ha comenzado a impregnar a una amplia multiplicidad de disciplinas y discursos académicos y activistas contemporáneos.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Epistemológicamente, la inclusión introduce un repertorio de elementos que posibilitan una crítica de nuestro presente. Consolida una importante estrategia de focalización para estudiar los problemas educativos en su conjunto. La comprensión de su estructura teórica puede leerse a partir de una pluralidad de lugares y del cruce de una multiplicidad de miradas que desestabiliza y descentra todo mecanismo de institucionalización falsificado del saber. Actualmente, su comprensión epistemológica puede ser descrita a través de la noción de *fase de desarrollo* (Guha, 2000), es decir, objeto de atrapamiento de la falsificación y la hibridación de diversas perspectivas –emerge así, el problema del aplicacionismo y de la articulación–, repitiendo aquello que no es¹⁸. Razón por la cual, inscribo el presente trabajo en las condiciones de producción auténticas de la Educación Inclusiva y en su insistencia post-disciplinar. Entendemos la comprensión epistemológica articulada en este trabajo como un sistema de desplazamiento y desprendimiento de las condiciones heredadas y

¹⁸ En adelante, falsas políticas de deconstrucción. Las *falsas políticas de deconstrucción* se caracterizan por articular un cambio sustentado en la reproducción implícita de un conjunto de ideas, conceptos, saberes, recursos metodológicos, etc. que, justamente, comprueban aquello que no es la Educación Inclusiva.

falsificadas, legadas en su vertiente pedagógica por la Educación Especial –principal fracaso cognitivo–. Se insiste en este trabajo en la necesidad de recuperar la potencia de la rearticulación. Las formas constructivas del conocimiento que recurren a la aplicación y a la articulación devienen en prácticas de *hibridación*, mientras que, las de *autenticidad* emergen por vía de traducción, rearticulación y desarticulación. La inclusión ha de entenderse como una *categoría performativa*.

En esta oportunidad, se exploran los elementos que apoyan la configuración de un *sistema de alfabetización crítica* orientado a transformar la conciencia pedagógica del futuro profesorado en el marco de la Educación Inclusiva. La alfabetización crítica constituye una tarea y una preocupación hermenéutica, concebida como un sistema de descolonización cognitiva, una ecología mental o bien, un desaprendizaje que busca fortalecer una comprensión heterológica del espacio escolar concebido como una ontología de lo menor. La alfabetización crítica se convierte en un mecanismo de toma de conciencia y un cambio continuo de actitud. Su preocupación epistemológica se orienta a la construcción de saberes, conceptos y repertorios metodológicos que nos permitan *leer* el presente.

En la actualidad, es común, observar en diversos espacios de discusión, círculos académicos, programas de formación del profesorado, centros de investigación e incluso, en ámbitos de la cotidianidad, personas o colectivos que defienden la noción y lucha de la Educación Inclusiva, sin necesariamente saber qué significa, especialmente; las desigualdades estructurales, los mecanismos de opresión, dominación, violencia estructural, discriminación silenciada. En suma, diversas expresiones del poder. Temas reiterativos muchas veces abordados ligeramente. Muchas personas creen que la inclusión consiste única y exclusivamente para personas en situación de discapacidad, niños con problemas de escolarización, grupos vulnerables y grupos de personas con identidades sexuales no-normativas. Sin embargo, esta comprensión promueve una visión analítica –restringida– esencialista de la diferencia. No obstante, las condiciones léxicas, epistémicas, éticas y políticas implicadas en la articulación de una respuesta centrada en la multiplicidad de diferencias y en la ontología de lo menor, no cumple su propósito. Es común observar discursos que apelan por la totalidad, al tiempo que reproducen un sistema asimilacionista y arbitrario. Esta falta de comprensión reduce las posibilidades de imaginar otros mundos posibles. Se comprueba así, que lo que la gente aprende sobre inclusión obedece a un mecanismo de simplificación promovido por los medios masivos de comunicación, contribuyendo a alojar la fuerza transformadora de la inclusión y la justicia social al interior del capitalismo hegemónico.

La inclusión de la que más se suele hablar y escuchar está representada por colectivos que luchan por alcanzar la igualdad educativa y el reconocimiento cultural y social. Se lucha desde *adentro* del sistema. Son académicos, investigadores, profesionales, educadores, etc. que adoptan una postura liberal para abordar estas cuestiones, banalizando el propio concepto, empleándolos de forma reduccionista. Es importante que los futuros educadores tomen conciencia del funcionamiento de los múltiples sistemas de desigualdades, de la naturaleza de sus formas y mecanismos de actuación y permeabilidad en la realidad. Hoy un educador es incapaz de intervenir sobre los ejes de producción de las desigualdades. La toma de conciencia debe ayudar al futuro educador a comprender cómo determinados discursos sobre inclusión y justicia social y educativa, reproducen diversas formas de subordinación y proliferación de desigualdades. Es necesario ofrecer una *visión liberadora de la transformación educativa*. Este es un mensaje que no se maneja ni conoce en las instituciones formadoras del profesorado. ¿Cómo incorporar las ideas más significativas de la inclusión, la diferencia y la justicia social en nuestra vida cotidiana? Los educadores nos volvemos partidarios de la política de inclusión por elección, acción y, especialmente, por nuestra experiencia de vida. La formación, en su mayoría, reproduce implícitamente los valores conservadores, hegemónicos y esencialistas.

Un sistema de alfabetización crítica orientada a la toma de conciencia, inicia su actividad a partir del aprendizaje de los mecanismos de funcionamiento del patriarcado, la desigualdad

estructural, la dominación, la segregación, etc. los mecanismos a través de los cuales llegó a institucionalizarse y sus operatorias de continuidad sistemática, constituyen ámbitos desconocidos según lo expuesto por diversas prácticas de investigación. La alfabetización crítica deviene en una acción estratégica para el cambio de actitudes y creencias a través del compromiso con la política¹⁹ de inclusión. La alfabetización crítica es un espacio para la transformación, para la problematización del léxico esencialista y universalista, combate los reduccionismos apolíticos de las diferencias. Trabaja en la construcción de un marco más complejo de la propia inclusión, de la multiplicidad, de lo menor, etc. Concibe la actividad pedagógica como heterocronías²⁰ de aprendizaje (Ocampo, 2018), es decir, reconoce el cruce y la convergencia de diversas singularidades temporales al interior de una experiencia de aprendizaje. La praxis educativa es objeto de multi-temporalización. La heterocronía de aprendizaje se convierte en un mecanismo de oposición al tiempo homogéneo y vacío que gobiernan las diversas modalidades de escolarización. Rescata la co-presencia de múltiples temporalidades, estructuralmente heterogéneas, re-determinando constantemente el sentido del tiempo y del lugar.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

- Identificar y fundamentar la Educación Inclusiva como una operación tropológica, una fuerza activadora, un acontecimiento y un dispositivo performativo.
- Ampliar los marcos de la imaginación pedagógica y epistémica disponible en los procesos socioeducativos del presente.
- Discriminar y establecer posibles espacios críticos y de agenciamiento en la formación del profesorado.
- Examinar y conceptualizar los elementos que configuran la alfabetización crítica como dispositivo transformador de las prácticas docentes y desde visiones políticas.

METODOLOGÍA / MÉTODO

La metodología empleada recurre a la revisión de la literatura en torno a la temática abordada, el foco de búsqueda estuvo centrado en investigaciones científicas, dichos trabajos fueron ubicados en las bases de datos digitales, bibliográficas, estáticas, SCIELO, PROQUEST, REDALYC y EBSCO y bibliotecas electrónicas especializadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La alfabetización crítica del profesorado que describo en este trabajo, es concebida en términos de un *mecanismo de alteración* de la consciencia del futuro educador²¹. Su dimensión performativa se orienta a alterar, transformar y modificar los compromisos éticos y políticos requeridos por el educador y, específicamente, por las estructuras institucionales que sustentan las propuestas de formación actuales del profesorado, sólo sí, estas, son capaces de afirmar un compromiso social particular. De lo contrario, la noción de alteración y transformación constituye un performativo absoluto. Los performativos absolutos son todas aquellas expresiones de cambio retórico, incapaces de alterar la realidad. Al intentar comprender los desafíos que pudiesen estar ligados a la formación docente en el campo de la inclusión, observo como principal nudo crítico la *incapacidad* de construir una nueva gramática, es decir, un formato de formación coherente con su naturaleza epistemológica, ética y política. En síntesis, la Educación Inclusiva puede ser descrita en términos de una

¹⁹ Se refiere al conjunto de decisiones críticas que articulan el campo de lucha de la inclusión. No así, al compromiso normativo propuesto por las políticas públicas.

²⁰ Presencia de múltiples tiempos en la praxis educativa.

²¹ Los actuales programas de formación del educador, ya sea a nivel de pre y post-grado, no son capaces de entregar herramientas escultóricas y performativas, es decir, que intervengan la realidad girándola hacia otros rumbos. Intervienen el espacio en la lógica de sentido del individualismo metodológico, el esencialismo liberal y la travestización discursiva.

operación tropológica, una fuerza activadora, un acontecimiento y un dispositivo performativo.

Un proceso de alfabetización crítica se propone fabricar una consciencia y un lenguaje que permita al futuro educador comprender el lugar que habita en la realidad. Comprender multidimensionalmente la realidad y sus posibilidades agenciales, actúa a favor de la recuperación del sentido político. McLaren y Farahmandpur (2006), comprenden la alfabetización crítica en términos de un sistema de pluralismo cultural y epistémico, favorece la fabricación de una consciencia pedagógica que logra describir críticamente, de qué manera, *“los mitos del discurso dominante son mitos que oprimen y marginan, pero que pueden ser modificados a través de la acción emancipatoria”* (McLaren y Farahmandpur, 2006, p.275). Los educadores deben asumirse como guerreros de la justicia social y la inclusión.

La alfabetización crítica en tanto *práctica discursiva*, emerge de la rearticulación de diversos discursos críticos contemporáneos –incluye los procedentes de los movimientos sociales más recientes–, mientras que, como *práctica de representación* posee la capacidad de contener significados empleados por determinados grupos, específicamente, legados por la subalternidad –de ascendencia gramsciana–. El significante de representación según Spivak (1998) *“no puede ser liberado de su propia suerte”* (p.6). Sus significados son complejos. Su carácter programático define dos sentidos, *“de “representación” como paralelos: “representación” en el sentido de “hablar por el otro” (como se da a nivel socio-político) y de re-presentación” (como se utiliza el término en arte y filosofía)”* (Spivak, 1998, p.6). En este marco, las modalidades de teorización de la Educación Inclusiva –práctica teórica y metodológica abierta– evitan hablar acerca de los Otros, comprenden el *efecto-de-sujeto* restrictivo que implantan en cada biografía escolar. Hablar con los Otros supone evitar fabricar previamente una consciencia representativa, en palabras de Spivak (1998) *“una realidad adecuadamente re-presentante”* (p.6). La educación del profesorado a través del espacio de abyección que impone la estructura de conocimiento falsificada de inclusión, les hereda una consciencia representativa previamente determinada por diversas fuerzas ideológicas. De ellas emergen los sistemas de categorización. Por medio de las nociones analíticas de *representación* –vertreten– y *re-presentación* –darstellen– permite observar las estrategias de constitución ideológicas del sujeto educativo al interior de las estructuras de formación profesional. A través de su dimensión relacional, es determinada por prácticas de mediación de la subjetividad, al interior de prácticas de poder particulares. Las prácticas educativas se articulan al interior de este tipo de relaciones y formaciones sociales específicas. Me parece significativo relevar el papel que desempeñan *“las alfabetizaciones y el conocimiento, que éstas legitiman, son identificados como formas de producción discursivas que organizan modos de pensar dentro de modos de hacer y ser”* (Romero, 2003, p.275).

La alfabetización crítica se articula en el contexto de la Educación Inclusiva a través de la contribución de aportes procedentes de diversos campos, tales como, los Estudios Post-coloniales, decoloniales, la pedagogía crítica, el Análisis Cultural, los Estudios sobre la Mujer, los Estudios Culturales, el Feminismo negro y contemporáneo, la interseccionalidad, el pensamiento fronterizo, el multiculturalismo revolucionario, la Teoría crítica, la Filosofía política contemporánea, la Filosofía de la diferencia y la Filosofía guattariana y deleuziana, principalmente. Como podemos observar su articulación se convierte en una malla de conexión, entrelazada por diferentes líneas y hebras discontinuas, que poseen la capacidad de conectar de forma heterogénea elementos de diversa naturaleza. En tanto red, opera mediante puntos de captura, articulación y rearticulación y forclusión de elementos. La articulación permite colocar en sintonía con lo ya existente, deviene en un mecanismo de acomodación, mientras que, la rearticulación opera en la interseccionalidad de sus elementos, en un espacio indeterminado, a través del cual, son re-ensamblados los elementos que emergen de la confluencia entre dos o más disciplinas o discursos, por ejemplo. La rearticulación como estrategia de construcción del proceso de alfabetización

crítica, posee la capacidad de crear otro tipo de saberes y aperturar perspectivas y conceptos emergentes.

El derecho *en la educación* desde un punto de vista post-crítico, demanda una comprensión relacional (Mohanty, 1990; Young, 2002; Brah, 2011) e interseccional (Hill Collins, 1990; Brah, 2014; Yuval-Davis, 2014) de las desigualdades sociales, culturales y escolares que afectan transversalmente a la tarea educativa, desde una perspectiva multinivel (Winkler y Degele, 2007) y multidimensional de sus relaciones. Concibo el enfoque relacional como una perspectiva de investigación y una práctica crítica (Benhabib, 1987; Fraser, 1995, 1997; Young, 2002). El estudio del derecho a la educación enmarca la discusión en parámetros de justicia cultural y justicia social. Su comprensión desde una perspectiva de justicia social, metodológicamente, consolida un dispositivo que puede describirse en términos de *pagamento conceptual* capaz de examinar diversas formas de opresión, sustituyendo un examen monolítico acerca de las injusticias sociales y educativas. La educación en tanto derecho involucra un compromiso ético y un proyecto político que lucha contra la multiplicidad de trabas al autodesarrollo –opresión– y la autodeterminación –dominación–, atendiendo al conjunto de procesos institucionales sistemáticos que impiden a las personas según Young (2002) ejercer su derecho para aprender y disfrutar de la vida cultural y social. Consideramos relevante que los futuros educadores posean la capacidad para aprender a reconocer la fuerza regenerativa y cambiante de los patrones institucionales y de las reglas de funcionamiento social, que restringen o bien, anulan las capacidades de una amplia mayoría de personas. Una comprensión situada sobre las condiciones restrictivas e impedimentos sistemáticos vinculados al ejercicio del derecho en la educación, atenderá sustantivamente al conjunto de condiciones institucionales que restringen a las personas participar activamente de determinados contextos; atenderá comprensivamente a sus modalidades de actuación. La comprensión del derecho en la educación constituye una decisión política destinada a legitimar a la multiplicidad.

Sus formas analíticas expresan un carácter relacional de un *bien no-material*, como tal, específica una modalidad particular de relación con el resto de derechos sociales básicos. Surgen de relaciones sociales particulares, permiten o restringen la acción, definen un efecto de legitimidad, un *efecto-de-sujeto* y un *efecto-de-legibilidad* sobre determinadas prácticas educativas que pueden significarse como justas social y educativamente. Al concebir el derecho a la educación como práctica cultural, el reconocimiento y redistribución se convierten en una cuestión de elección social. Young (2002) reconoce la necesidad de avanzar en la creación de nuevos recursos culturales para entender la tarea de la educación, la justicia social y la inclusión. Las necesidades de justicia a través del derecho a la educación exigen la creación de nuevas reglas culturales alternativas, las que asuman la heterogeneidad del sujeto y las propiedades que inscriben su naturaleza en una gramática de la multiplicidad. Los participantes de la experiencia educativa expresan una identidad dinámica, compleja, en proceso, heterogéneas y descentradas –todas ellas, expresiones de la multiplicidad–. Cada una de estas categorías, liberan la acción cultural de prácticas y valores esencialistas y opresivos. La inclusión concebida como dispositivo de politización y revolución cultural, objeta la comprensión diferencial de determinados grupos sociales mediante una lógica de sentido restringida y esencialista, las diferencias consideradas como identidades oprimidas, subalternas y despreciadas, interrogan las formas tradicionales de mediación cultural, sus estrategias de construcción de justicia y aseguramiento del derecho a la educación. Insisto en la necesidad de pluralizar las normas y reglas de funcionamiento cultural que configuran las operatorias del derecho a la educación. ¿Qué supone distribuir un derecho?

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El estudio del derecho *en la educación*, explicita una naturaleza bivalente (Fraser, 1995) integrada por mecanismos de reconocimiento –justicia cultural– y redistribución –justicia

social–, nos obliga a analizar según Hill Collins (2019) las determinaciones articuladas por una amplia multiplicidad de desigualdades estructurales que inciden en el acceso y la calidad de la experiencia cultural y educativa. La revolución ideológica y cultural que persigue la Educación Inclusiva concebida como un mecanismo de transformación de todos los campos de pedagogía –principio de negatividad– consolida una consciencia discursiva que atiende al significado oculto y a las ideologías que se esconden tras determinados modos de hablar, leer, interpretar, escribir y contestar. Ante todo, la educación y la enseñanza constituyen mecanismos de resistencia y protesta cultural. Asumidas así, se proponen develar los procesos sociales que sustentan diversas prácticas y tecnologías de opresión y medios de cooptación de la experiencia y la subjetividad que emergen por vía de ampliación de oportunidades. Construir justicia social, no implica eliminar las diferencias de cada grupo, sino más bien, reconoce que dicha empresa sólo tendrá lugar en la medida que exista un cambio en la manera de concebir la igualdad entre grupos social y culturalmente diferentes (Young, 2002). Observamos en esta premisa una condición de redistribución significativa del derecho a la educación. Su aplicabilidad no alcanza dicho propósito, sino articula un análisis interseccional (Hill Collins, 1990 y 2019; Brah, 2014; Yuval-Davis, 2014) sobre los medios de configuración de los riesgos a los que se enfrenta el derecho a la educación al interior de un espacio social y cultural particular.

Rikowski (2019) indica que las estrategias de inclusión social y cultural empleadas comúnmente, devienen en prácticas de inclusión a través de las desigualdades, reafirmando un fenómeno significado como *inclusión diferencial*. Determinan las modalidades de participación, configuran los sistemas de ingresos a diversas experiencias escolares y culturales determinando su calidad. El ejercicio del derecho a la educación expresa diversas *formas de ceguera* en relación a la diferencia; una de ellas, según Young (2002) consiste en legitimar sistemas representación de sus usuarios como desviados o incultos. Argumentos de este tipo, reproducen la ideología del paternalismo, la exclusión y el acceso cultural, ubicándolos en circunstancias de desventajas, crea circunstancias particulares de pseudo-inclusión y agudiza las desventajas sociales. El problema de la ciudadanía cultural a través de las desigualdades convierte a la educación en un problema técnico, sustenta su actividad en un ideal arbitrario de la acción cultural en el que los marcos jurídicos apelan a una visión del derecho a partir de estrategias diferenciales, es decir, define derechos a partir de un mecanismo de diferenciación según características que delimitan la valía social –diferencias inherente– de cada colectivo, distinguidos analíticamente por género, raza, etnia, clase y sexualidad, religión, etc.

Una práctica antiopresiva y crítica de Educación Inclusiva²² inscribe su lucha en la producción de condiciones que favorezcan la plena participación y una inclusión liberadora de todas las personas concebidas con multiplicidad infinita de diferencias, en principios institucionales de la sociedad. Contrapone su actividad al ejercicio diferencial del derecho a la educación, desde una perspectiva cerrada y reduccionista de distribución –énfasis en todos colectivos–, se requiere entonces, una comprensión compleja de justicia, igualdad y equidad. Sobre este particular, coincido con Lazzarato (2006) al afirmar que, la redistribución de la justicia sugiere dar a cada colectivo lo que necesita en materia de derechos culturales y sociales, concibe la justicia desde una perspectiva de todos distributivos. La peligrosidad analítica que supone la metáfora referida al '*todos colectivos*' consiste en ofrecer estrategias de reparación social, educativa y cultural homogéneas, aumentando el grado subordinación en colectivos particulares producto de políticas de cuotas, devenidas en prácticas de asimilación y acomodación. El ideal asimilacionista según Young (2002) despliega su actividad en un trato igualitario a todas las personas al tiempo que perpetúa las desventajas y opresiones, articulando un conjunto de injusticias distributivas. En la perspectiva asimilacionista, las prácticas de aseguramiento del derecho a la educación se convierten en políticas formalmente neutras, que para Young (2002),

²² Véase Ocampo (2018).

ignoran las diferencias, reproduciendo sus múltiples sistemas de desventaja en colectivos cuyas diferencias los conciben como desviados –alteridad restringida–, agudizando su estigma y devaluación.

Para Lazzarato (2006) las ideologías objetivistas que atraviesan la experiencia subjetiva de la escolarización, comprenden cómo los estudiantes son marcados por una esencia, agudizando un poder simbólico que los nombra, los hace emerger a través de categorías sociales específicas predeterminadas, encerrando su espectro de oportunidades y potencialidades. Wasserstron (1997) explica que, contraponer el ideal de asimilación con la noción de diversidad posibilitaría clarificar el significado de la justicia y la igualdad, éstas, se tornan arbitrarias al focalizar neutral y normativamente en los múltiples sistemas de desventajas sociales que atraviesan la experiencia de un grupo en particular, producto de la ausencia de significado social. El desafío consiste el asumir la educación de la diferencia sin generar nuevas dinámicas de segmentación o diferenciación, razón por la cual, propongo la comprensión de un *enfoque relacional* aplicado al estudio del derecho a la educación. La proposición de un ideal de liberación sugiere una compleja redefinición ontológica, epistemológica y metodológica sobre educación, multiplicidad y prácticas culturales. Sin duda alguna, constituye un propósito clave en la configuración de una política de Educación Inclusiva desde el centro crítico de la multiplicidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Benhabib, S. (1987). The generalized and the concrete other: The Kohlberg-Gilligan controvers and feminist theory. *Praxis internacional*, 5(4), 402-424.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Brah, A. (2014). "Pensando en y a través de la Interseccionalidad". En Zapata, M., García, S. y Chan, J (eds.) *La interseccionalidad a debate. Actas del congreso internacional "indicadores intersccionales y medidas de Inclusión social en instituciones de Educación Superior* (pp. 14-20). Berlín: Instituto de estudios Latinoamericanos.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age. *New Left Review*, 1(212), 68-93.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus*. Nueva York: Routledge
- Guha, R. (2000). Las voces de la historia y otros discursos subalternos. Recuperado el 06 de noviembre de 2018 de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/318.pdf>
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Hill Collins, P. (2019). "Interview with Patricia Hill Collins on Critical Thinking, Intersectionality and Educational Justice", *Journal JCPS*, UK. 15 págs. Entrevista efectuada por Aldo Ocampo González.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Mohanty, Ch. (1990). "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s." *Cultural Critique* 14 (Winter 1989/90): 179-208.
- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica*. México: Editorial Popular.
- Ocampo, A. (2018). Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa, Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46. Recuperado el 03 de agosto de 2018 de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf>
- Rikowski, G. (2019). "Interview with Dr. Glenn Rikowski on Marxism, Critical Pedagogy and Inclusive Education: Discussions for a Revolutionary Discourse". *Revista Izquierdas*, 45, 260-276. Recuperad el 14 de diciembre de 2018 de: <http://izquierdas.cl/images/html/n45/index45.html>

Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.

Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado el 13 de junio de 2017 de: http://www.macba.cat/uploads/20170111/spivak_pueden_hablar_los_subalternos.1.pdf

Wasserstrom, R. (1997). "On Racism and Sexism", en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.

Winker, G., Degele, N. (2011): "intersectionality as multi-level analysis: dealing with social inequality". En: *European Journal of Women's Studies*, 18, 1, pp. 51–66.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

Yuval-Davids, N. (2014). "Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación", en Zapata, M., García, S., Chan de Avila (Coord.). *La interseccionalidad en debate* (pp. 21-34) Berlín: Misesal.

¿QUÉ ES LA DIVERSIDAD Y QUÉ APORTA A UN AULA?: CREENCIAS DOCENTES PARA UNA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Inmaculada Concepción Orozco Almario
Universidad de Sevilla

PALABRAS CLAVE

Pedagogía inclusiva, Diversidad, Profesorado, Educación Primaria

RESUMEN

Esta comunicación se encuentra inmersa en una investigación más extensa acerca de la pedagogía inclusiva. En concreto, en esta ocasión, pretende explorar cuáles son las creencias del profesorado de Educación Primaria sobre la diversidad y qué piensa que aporta la misma a una clase. La metodología seguida en el estudio ha sido cualitativa, con un diseño multicaso, utilizando como técnica de recogida de datos la entrevista semi-estructurada. Los participantes fueron veinticinco maestros y maestras de esta etapa educativa que están desarrollando actualmente una pedagogía inclusiva en once centros públicos sevillanos. Los resultados que se presentan están organizados en torno a dos temáticas íntimamente relacionadas: el concepto de diversidad y los aportes de la diversidad en el aula. Estos muestran que la diversidad es un concepto amplio para los profesionales y los aportes principales son riqueza, convivencia, respeto, humanidad y sensibilidad. Las conclusiones desvelan que estas concepciones pueden ser algunos ingredientes que otros necesiten para desmontar prejuicios y transformar sus miradas y actitudes acerca de este término.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La diversidad es una realidad y un desafío educativo mundial incuestionable (Ainscow, 2016). Por tanto, no es un problema a resolver, sino que es una faceta enriquecedora y connatural de todo ser humano (Borrero, 2012; Ocampo, 2012; Sapon-Shevin, 2013).

En este sentido, las organizaciones escolares y el profesorado no pueden ser cómplices de la segregación y homogeneización, sino que debe ofrecer una respuesta justa y democrática a las diferencias y a la idiosincrasia de cada persona (Messiou & Ainscow, 2015; Santos-Guerra, 2010). Esto no es una cuestión de favor, sino de justicia, dado que se recoge en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención los Derechos del Niño (1989).

Mikander, Zilliacus y Holm (2018) también apoyan firmemente estas ideas, y consideran clave una educación al alcance de todos y todas porque la diversidad es una oportunidad para repensar las posibilidades didácticas y curriculares. Para ello, se requiere de una escuela entendida como una comunidad que aprende en un espacio democrático y repiensa nuevos significados sobre el auténtico sentido de la diversidad (Apple y Beane, 2005; Morales, 2014).

Desde esta mirada crítica y una ética del encuentro, se teje la pedagogía inclusiva, un enfoque centrado en el docente que propone que este mismo es una pieza clave en el sistema para hacer posible la presencia, participación y éxito de todo el alumnado en la vida del aula (Florian, 2014). No obstante, esto no es posible si el profesorado no cree en la diversidad.

No creer en la diversidad supone tener actitudes y creencias que originan cartografías mentales que derivan en adaptaciones, alternativas y praxis excluyentes (Monteiro, Kuok,

Correia, Forlin, & Texeira, 2018). Estas concepciones al final permiten que el docente se convierta en una barrera para la inclusión (Calderón y Echeita, 2015; Calderón & Habbegger, 2017).

En este sentido, López-Melero (2012) expone la necesidad de mayor formación e investigación en materia de diversidad para que se llegue a una re-profesionalización del profesorado. Este agente debe comprometerse con la realidad política y social del momento que le ha tocado vivir y estar siempre abierto a seguir aprendiendo (López-Melero, 2016).

Desde la pedagogía inclusiva, Florian (2014) propone una visión optimista y esperanzadora señalando que las creencias son los principios docentes que pueden ser los alientos que un docente requiera para diseñar y actuar pensando en todos.

Adentrándonos en esta dimensión de las creencias y actitudes, la presente comunicación se construye teniendo como eje vertebrador las propuestas de Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick (2019), Leiva (2017) y López-Melero (2012), dado que la diversidad no es un lastre o una excepción, sino que se entiende como algo positivo que humaniza, hace crecer a las personas y permite crear mejores espacios de aprendizaje, participación y convivencia. Las escuelas junto a los profesionales deben convertirse en mediadores para corregir las desigualdades sociales más amplias y fomentar la democratización y formas socialmente más justas de pensar y actuar (Liasidou, 2012).

El reciente estudio de Martínez y Rodríguez (2018) recoge que algunas experiencias o alternativas que podrían avanzar hacia una ciudadanía más sostenible socialmente son las escuelas democráticas, las escuelas aceleradas, las Comunidades de Aprendizaje y el modelo de Educación Inclusiva. Hasta el momento, las investigaciones realizadas teniendo como premisa el enfoque de pedagogía inclusiva y el docente proponen que la diversidad se asocia como riqueza (Özokcu, 2018), suele ser más afectivo (Tiwari, Das & Sharma, 2015), lucha por las desigualdades (Ayaji, 2017) y posee una mentalidad abierta y sin prejuicios (Leda & Dawa, 2018).

OBJETIVOS

El propósito es mostrar algunos avances de una investigación más profunda que actualmente se está llevando a cabo sobre la pedagogía inclusiva que pueden ser útiles para otros profesionales. En concreto, aquí se sintetizan algunas cuestiones que abordan las creencias del profesorado de Educación Primaria. Para ello, se han formulado dos objetivos:

1. Analizar el significado que tiene la diversidad para el profesorado de Educación Primaria
2. Explorar qué cree el profesorado de Educación Primaria que puede aportar la diversidad a un aula

METODOLOGÍA

Se ha utilizado un proceso de inducción haciendo uso de la metodología de estudio multicaso (Stake, 2006), con un diseño cualitativo.

Se recurre a una investigación cualitativa porque pretende describir cuáles son las creencias de un profesorado inclusivo, y para ello, se requiere de momentos de interacción y reflexión que permitan conocer a las personas, acceder a sus experiencias subjetivas y comprenderlas (Stake, 1995; Taylor & Bodgan, 1992).

De esta manera, no se pretende generalizar los datos como ocurre en la investigación cuantitativa, sino transferirlos desde la singularidad de cada caso hacia la teoría, sin necesidad de extraer una ley universal (Van Manen, 2003; Yacuzzi, 2005).

PARTICIPANTES

Para seleccionar a los participantes se han llevado a cabo un muestreo intencional por conveniencia y criterial (Stake, Bresker, & Marbry, 1991).

Los criterios que se han formulado han sido seis: 1) docentes de Educación Primaria que desarrollen una pedagogía inclusiva, 2) docentes de la provincia de Sevilla, 3) diversidad de edad, 4) diversidad de género, 5) diversidad de años de experiencia docente, y 6) disponibilidad en la participación y tiempo.

Primero, se planificaron diferentes encuentros con distintos asesores de dos Centros del Profesorado de la provincia de Sevilla de Educación Primaria, quienes facilitaron contactos de docentes que estaban apostando actualmente una pedagogía inclusiva. Para garantizar la calidad de los participantes, algunas de las características que se les dieron para que decidieran tal elección fueron: facilita los procesos de aprendizaje, cree en las posibilidades de todo el alumnado, hace uso de estrategias de enseñanza activas, motiva a los estudiantes...etc. Después, se recurrió a la técnica de muestreo no probabilística “bola de nieve” (Cohen, Manion, & Morrison, 2000), con el fin de contactar con colegas recomendados por los participantes iniciales.

Al final, en total, fueron veinticinco docentes de Educación Primaria con experiencias muy diferentes, pero una gran parte había ejercido en contextos vulnerables. De estos, la mayoría fueron mujeres (72%) y siete hombres (28%), con una edad media de 43.96 años. De este conjunto, cinco profesionales tenían entre 34 a 39 años (20%), nueve de 40 a 49 años (36%) y ocho de 50 a 57 años (32%). Respecto a su experiencia docente, dos habían ejercido entre 5 y 10 (8%) años, seis entre 10 y 15 (24%), siete entre 15 y 20 (28%), dos entre 20 y 25 (8%), cuatro entre 25 y 30 (16%), tres entre 30 y 35 (12%) y solo uno había desempeñado su profesión durante más de 35 años (4%).

INSTRUMENTO

El instrumento que se elaboró para la investigación fue un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad a partir de las contribuciones de Florian (2014), Florian y Beaton (2018), Gale, Mills y Cross (2017) y Rouse (2009).

Este tipo de entrevistas permiten establecer un diálogo y una postura horizontal entre el investigador y el investigado que, a su vez, ofrecen la oportunidad de comprender y situarse en primera persona con los participantes al poder acercarse a su visión de los hechos (Eisner, 1998; Taylor & Bodgan, 1990).

ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación debe estar caracterizada por una actitud crítica y responsable que amplíe el conocimiento, pero no puede dejar de lado la justicia y la equidad del proceso (Parrilla, 2017). De este modo, a cada uno de los participantes se les hizo entrega de un consentimiento informado, donde se les explicaba que su colaboración era totalmente voluntaria y su privacidad sería respetada.

Por dichas razones, la privacidad, la confidencialidad y el anonimato tiene lugar en todos y cada uno de los momentos del proceso de investigación, desde la recogida de datos hasta su difusión (Abad, 2016). De este modo, los nombres de cada uno de ellos no aparecen en los resultados, sino que tan solo hay una enumeración de los mismos (E1-E25).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El registro de los datos se realizó en lugares cómodos y amables para el profesorado y a través de una grabadora para elaborar la transcripción en primera persona de cada una de

las entrevistas, asegurando veracidad al estudio (Ely, 2007). Cada una de ellas tuvo una duración promedio de dos horas y media.

Los hallazgos de Barry, Britten, Barber, Bradley & Stevenson (1999), Pollock (2012) y Sandín (2000) ya sugerían que la reflexividad no era una actividad individual, sino conjunta porque fomenta la calidad y el rigor de los estudios cualitativos. Por tanto, todas las entrevistas fueron transcritas, y seguidamente, devueltas, negociadas, pilotadas y validadas con los participantes a través de correo electrónico.

Se creó un sistema de categorías y códigos que dio sentido a la información (Miles & Huberman, 1994), seguido del manejo y la organización de los datos con el software MAXQDA 12.

La categoría fue creencias y los códigos empleados para los resultados que se exponen, más adelante, fueron dos: “diversidad” y “aportaciones”. De estos últimos, aparecen diez subcódigos: realidad, riqueza, sentido, maneras de aprender, reflexión de la práctica, formación docente, apertura de mente, humanidad, sensibilidad y ser útil en la sociedad.

RESULTADOS

Para todos los participantes la diversidad no era un concepto dirigido a grupos minoritarios, sino una filosofía de vida presente y un término amplio vinculado a la realidad, la riqueza, las oportunidades, el respeto y las formas de aprender.

Por un lado, gran parte del profesorado consideraba que la diversidad era una construcción social, y a su vez, una realidad y una característica intrínseca que hacía que todo ser humano fuese único e irrepetible.

Pues la diversidad creo que es un término inventado. Es inventado porque todos somos diferentes. La diversidad siempre ha estado ahí. (Claudia, Participante 8)

Otra mayoría de los profesionales apreciaban que la diversidad no era un obstáculo o un problema “a resolver”, sino que era aquello que le daba sentido a la docencia. Gracias a ella ampliaban su mirada, reflexionaban acerca de la enseñanza y entendían que la diversidad también estaba presente en ellos mismos y cada uno de los encuentros que surgían en la cotidianeidad del aula.

La diversidad es cada uno de los niños con los que te encuentras cada día. Cada día es diferente, cada día un niño trae una historia, unos sentimientos diferentes a la clase, y tú llegas con unos sentimientos también diferentes. (Participante 20)

Asimismo, otra parte de los protagonistas de esta investigación estimaban que la diversidad se relacionaba con las múltiples formas de expresión, representación e implicación propias y únicas en cada estudiante. Esto no era una dificultad asociada a los discentes, sino una necesidad de práctica y formación docente.

Creo que esa es la diversidad, que tú sepas encontrar la mejor forma de aprender de cada persona, para enseñarle todo lo que tú puedas en base a sus capacidades y necesidades. (Participante 1)

Cuando se le preguntó al profesorado sobre qué creía que aportaba la diversidad a un aula, las respuestas fueron muy variadas, aunque todos manifestaban de nuevo la riqueza y apertura de mente porque para ellos cada niño y cada niña contribuía al aprendizaje y era importante en la clase.

La diversidad puede aportar riqueza porque ofrece un abanico amplio de forma de ser, aprender, compartir y entender el conocimiento. (Participante 23)

Al igual, casi todos pensaban que fundamentalmente aportaba humanidad y sensibilidad. La diversidad comprendida desde las diferencias ayudaba a que en el aula se generara un clima donde todos eran bienvenidos y aprendían de manera significativa. No obstante, argumentaban que este ambiente será favorable y acogedor en función del rol docente, el compromiso con su trabajo, así cuáles sean sus actitudes, motivaciones y acciones.

Cuanto más diferencias hay en un aula mejor: más sensibiliza, más potencia el aprendizaje, y por supuesto, más nos hace crecer como personas. Creo que también

provoca que el rendimiento sea más potente, pero claro, solo si realmente se gestiona bien (Participante 22).

Por último, algunos complementaron la visión anterior porque valoraban que la diversidad generaba respeto, tolerancia y empatía hacia el prójimo y el bien común. Sus ideales reflejaban que “ser una buena persona” era prioritario a la memorización de contenidos puramente académicos.

Yo creo que la diversidad lo que más trabaja es el respeto porque para mí es muy importante que el niño sepa Matemáticas o sepa Lengua, pero es mucho más importante que sepa comportarse en la sociedad (Participante 1).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los participantes de este estudio conciben que la diversidad es un término amplio, sin ambigüedades e inherente a cualquier ser humano. Florian (2014), apoyaba esta idea al hacer referencia a todas las personas que conviven en un aula, sin excepción. En este caso, los protagonistas de la investigación perciben que, si no comprendemos la diversidad desde esta óptica, no podríamos hablar de una educación de calidad, pero tampoco seríamos coherentes con la realidad social. Ayaji (2017) y Calderón y Habbeger (2017) complementan este paradigma en relación a la justicia, la libertad y la lucha por las desigualdades.

La riqueza y la eliminación de prejuicios (Leda & Dawa, 2018; Özokcu, 2018) ha estado presente en la mayor parte de los participantes cuando se les preguntó acerca de la diversidad, pero también se han apreciado otros puntos de mira como las múltiples formas que existen de aprender, la reflexión sobre la labor docente y las necesidades de formación (Orozco, 2019). Por tanto, sería recomendable que los profesionales llevaran a cabo una seria introspección acerca de cuáles son sus propias necesidades de formación o “limitaciones” porque estas no residen en el cuerpo de los estudiantes, sino en las estrategias que ponen a disposición en el ambiente de clases. Mirar la diversidad bajo el modelo de enseñanza denominada “Diseño Universal Para el Aprendizaje” (Rose & Meyer, 2002) sería útil para caminar en esta dirección y lograr que cada niño elija cómo le es más fácil aprender.

Por último, el componente afectivo también se ha reflejado como un ingrediente esencial que define a un docente inclusivo (Tiwari, Das, & Sharma, 2015). Este profesorado, además, da la bienvenida a la complejidad, abraza y confía en el valor de la diversidad y se preocupa por dar cabida a los diferentes ritmos, deseos, inquietudes e intereses. Sin excepciones, desde el amor y la admiración a las posibilidades de cada educando porque en cada niño y en cada niña siempre habrá una necesidad extraordinaria y una diferencia que no necesita un camino ya hecho, si no alguien que le acompañe en su construcción, en su proyecto vital, dejándole ser.

En definitiva, esta investigación pretende dar la bienvenida a la complejidad, mostrar una reflexión empática de visiones diferentes (Gómez-Mayorga, 2019) y contagiar a otros docentes y a toda la comunidad educativa. Asimismo, tiene la esperanza de que tras su lectura se pueda lograr que las escuelas sean espacios donde no se excluyan las voces de grupos subordinados (Giroux, 1994), sino que cada persona pueda ser la que es sin miedo “a ser diferente”. En palabras de Martínez-Bonafé (2013), persigue ayudar a que un docente identifique las urgencias, reconozca las diferencias, luche por el derecho de cada ser humano y plantee una didáctica crítica y sensata en el aula con lo que se pretende en la sociedad.

En futuras investigaciones, se tiene como meta que las narrativas docentes se crucen con observaciones en el aula, grabaciones y entrevistas al alumnado. Esta contribución permitirá alejarnos de la metodología convencional de investigación, escuchar sus voces y emprender estudios de mejora escolar (Sandoval, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120.
- Apple, M., y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Ajayi, L. (2017). Preservice Teachers' Perspectives on Their Preparation for Social Justice Teaching. *The Educational Forum*, 81(1), 52-67.
- Azorín, C. M., Ainscow, M., Arnaiz Sánchez, P., & Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 11–36.
- Barry, C.A., Britten, N., Barber, N., Bradley, C., & Steveson, F. (1999). Using reflexivity to optimize teamwork in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 9(1), 26-44.
- Borrero López, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- Calderón Almendros, I., & Habegger Lardoeyt, S. (2017). *Education, Disability and Inclusión. A family struggle against and excluding school*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ely, M. (2007). In-forming re -presentations. En: J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry* (pp.567-598). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884.
- Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345–356.
- Giroux, H. A. (1994). Democracy and the Discourse of Cultural Difference: Towards a Politics of Border Pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 12(4), 501-519.
- Gómez-Mayorga, C. (2019). Vida en la escuela. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 110-112
- Leda K., & Dawa, D. (2018). Karma and human rights: Bhutanese teachers' perspectives on inclusion and disability. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 323-338.
- Leiva, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2). 131-160.
- López-Melero, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163-182.
- Martínez-Bonafé, 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(27,3), 89-102.
- Martínez Virto, L., & Rodríguez Fernández, J. R. (2018). Exclusion and Neoliberalism in the Education System: Socio-Educational Intervention Strategies for an Inclusive Education System. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16(2), 135-165.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Students views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.

- Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, C.A: Sage Publications
- Monteiro, E., Kuok, A., Correia A.M., Forlin, C., & Teixeira, V. (2018). Perceived efficacy of teachers in Macao and their alacrity to engage with inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 93-108.
- Morales, A. M. (2014). Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad. *Revista de Investigación*, 38(83), 15-32.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. España: EAE.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 217 A(III). Recuperado de <https://refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- ONU (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Treaty Series, 1577. Recuperado de <https://refworld.org/es/docid/50ac92492>
- Orozco, I. (2019). Pedagogía inclusiva en Educación Primaria: ¿Cómo evalúa el profesorado? *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 439-443.
- Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Parrilla, A. (2017). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pollock, K. (2012). Procedure versus process: ethical paradigms and the conduct of qualitative research. *BMC Medical Ethics*, 13(25), 1-12.
- Rose, D., & Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13.
- Sandoval Mena, M. (2011). Aprendiendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Santos-Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody.” *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
- Stake, R., Bresler, L., & Marbry, L. (1991). *Custom and Cherishing: the Arts in Elementary Schools*. Illinois: National Arts Educational Research Center at University of Illinois.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296-306.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL

David Ruiz Hidalgo
Facultad de Educación, Burgos

PALABRAS CLAVE

Desarrollo profesional, innovación, formación, maestro, docencia.

RESUMEN

La formación del profesorado novel es uno de los retos actuales para la mejora de la calidad de la enseñanza. Ofrecer a los docentes experiencias reales formativas no es una tarea fácil para los centros educativos e instituciones.

En la formación de los docentes distinguimos varios procesos de formación formal y no formal. Dichos procesos deben incluir, sin duda, formación para la escuela inclusiva y la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Este proyecto de innovación está centrado en la formación de los docentes egresados del Grado de Educación Infantil y/o Primaria que comienzan a trabajar en un centro educativo, así como los profesores de diversas titulaciones que terminan el Máster de Secundaria. La formación de estos docentes, iniciando su desarrollo profesional, debe aportar los conocimientos teóricos, así como prácticos para un buen desempeño de la práctica docente. Un maestro, durante sus primeros años, necesita compartir vivencias y experiencias con otros profesionales en su misma situación. Es necesario implicarse en actividades no solo curriculares, sino que potencien su desarrollo personal y su formación integral como persona.

El objetivo, por lo tanto, de este proyecto es desarrollar propuestas prácticas, así como seguimiento y acompañamiento de los docentes durante su primer curso escolar potenciando experiencias hacia una educación inclusiva, suscitando el interés de aprender, de estar al día y atender a la diversidad de sus alumnos.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

¿Es necesaria la formación continua del profesorado en activo? ¿Qué tipo de formación necesita un docente en sus primeros años profesionales? ¿Es importante establecer un plan de formación formal y no formal hacia una escuela inclusiva? ¿Qué herramienta es útil para reflexionar sobre las experiencias educativas?

Maestros y profesores debemos formarnos por el interés de aprender, de estar actualizados y atender a la diversidad de nuestro aula. La base de una enseñanza de calidad es, sin duda, la formación del profesorado. No solo formación específica del área o especialidad cursada, sino formación en diferentes ámbitos, formación compartida con otros compañeros, formación basada en la experimentación y en la realidad cercana al centro que permita entender el contexto educativo en el que vivimos.

Hernández (2018), Jefe del Servicio de Formación del Profesorado de Castilla y León, señala que la formación es un proceso estratégico. Destaca la formación permanente en competencias profesionales, la formación a lo largo de la vida docente y la formación vinculada al centro educativo. Además, recuerda que la formación debe estar ligada a procesos clave como innovar, investigar, evaluar y mejorar. El objetivo fundamental, por lo tanto, de la formación del profesorado son los alumnos y su éxito educativo.

Este proyecto está vinculado directamente al “micro mundo” del Centro Educativo con características y organización propia. Aunque la formación también abarca organismos e

instituciones imprescindibles como son los sindicatos, fundaciones, ONG y organizaciones educativas.

“La formación del profesorado novel” engloba los tres ejes fundamentales de un proyecto de innovación (alumnos, familia y profesores) para mejorar la práctica docente y recoge algunas de las claves destacadas por Hagger y MacIntyre (2006). Estos autores afirman que cualquier estudiante (profesor) necesita para su desarrollo profesional aprender a ser docente en las escuelas. Un docente que comienza su carrera profesional necesita sentirse acompañado y compartir experiencias vitales para afrontar su carrera profesional con éxito. Las propuestas diseñadas en este proyecto permiten que el profesor reflexione y aprende de su práctica docente y de sus observaciones a compañeros y mentores.

No podemos olvidar que los docentes aprendemos y nos formamos en grupo. Casanova y Rodríguez (2009) establecen que el docente ha de aprender bajo seis procesos: conectando, colaborando, solucionando, reflexionando, investigando y elaborando. Una formación compartida con otros “colegas” será esencial para aunar criterios, reflexionar y profundizar en la práctica docente.

El presente proyecto propone el portafolio educativo como instrumento y herramienta imprescindible para el docente, en la cual pueda exponer, resumir y plasmar sus experiencias y formación hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz. Según Day (2011), la enseñanza y aprendizaje eficaces se basan, en el fondo en el ejercicio de la pasión de los profesores en el aula. Los profesores comprometidos apasionadamente, aman lo que hacen, lo que los lleva a estar buscando constantemente formas más eficaces de llegar a su alumnado y de dominar los contenidos y métodos propios de su profesión.

Desde hace unas tres décadas, en EE. UU. se aplica el portafolio al ámbito educativo. Se detectó que el sistema de enseñanza no era satisfactorio, poniéndose en duda la formación del profesorado, surgiendo la idea del portafolio para observar cómo trabaja un docente: trabajos de alumnos, preparación de clases, reflexiones, estrategias y actitudes. Esto permitió conocer y valorar la trayectoria de los docentes (Barberà, 2014, p. 3).

Bird (citado en Barberà, 2014) creyó en 1997 que el portafolio podía constituir una herramienta mediante la cual los profesores plasmaran su labor docente. Posteriormente, si seguimos las palabras de Shulman (citado en Barberà, 2014) los portafolios se convirtieron en un medio de análisis y reflexión para aprender y mejorar el trabajo.

Barberà (2014) nos indica que, desde aquel momento, el portafolio se utiliza en el ámbito socioeducativo como elemento de desarrollo personal, profesional y organizacional.

El portafolio, por lo tanto, permitirá al profesor novel reflexionar y dejar constancia de sus metas y logros, así como áreas de mejora en sus inicios profesionales.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Son varios los objetivos de este proyecto, abarcando diversos aspectos de la docencia. En primer lugar, se pretende potenciar el sentido de pertenencia al Centro Educativo, así como acompañar y acoger al profesorado novel durante su primer curso docente. En segundo lugar, es necesario reflexionar sobre la práctica docente personal para la mejora de la calidad educativa y establecer un plan de formación inicial en educación formal y no formal potenciando la escuela inclusiva. Finalmente, el docente podrá desarrollar un portafolio docente como instrumento de análisis, recogida de datos y evidencias docentes para conseguir la mejora de la práctica educativa.

METODOLOGÍA / MÉTODO

El proyecto de innovación educativa está dirigido a los nuevos profesores que formen parte del claustro, ya sea por sustituciones a corto-largo plazo o vacantes que comiencen en un nuevo curso escolar.

Dicho proyecto surge del Equipo Directivo del Centro, analizando previamente la formación del profesorado novel, constatando las escasas oportunidades de compartir experiencias, así como de participación en experiencias inclusivas.

FASES

Fase de Acogida y Acompañamiento

Los profesores nuevos serán recibidos por el Equipo Directivo del Centro y se les asignará un mentor. El mentor podrá ser un profesor del área, departamento o perfil similar que cuente con una experiencia docente entre cinco y ocho cursos escolares. Sus funciones serán las de guiar, acompañar, asesorar al profesor nuevo, mantener entrevistas quincenales y compartir estrategias docentes.

El profesor novel dejará constancia de esta primera fase en un portafolio docente.

Fase de Formación Formal

Se creará una comisión de "Formación de profesorado novel" formada por los profesores nuevos, varios profesores de diversas etapas educativas y el jefe de estudios o director.

La finalidad de la comisión será dar a conocer los organismos oficiales e instituciones que permiten que el profesorado esté en constante formación, ya sea de su especialidad, formación y actualización didáctica o formación pedagógica. Se organizarán seminarios quincenales para presentar los planes de formación del CFIE, centro de idiomas, Facultad Educación, etc. (Ver tabla 2)

Se utilizará el portafolio docente para dejar constancia y reflexión de esta fase.

Fase de Formación No Formal

La comisión de "Formación de profesorado novel" organizará diversas visitas y experiencias reales de formación inclusiva para el profesor nuevo: visita Asociación AUTISMO, APACE, Cruz Roja, etc. Cada Equipo Directivo del Centro establecerá las visitas en su lugar de origen o ciudad.

Se utilizará el portafolio docente para dejar constancia y reflexión de esta fase.

Durante las fases de formación formal y no formal el docente seleccionará varias experiencias, cursos, seminarios de formación formal y no formal, previamente diseñadas por la comisión. (Ver tabla 2)

TEMPORALIZACIÓN

El cronograma que se expone a continuación resume las fases y actividades que se realizarán durante el primer curso escolar.

Las actividades formativas tendrán diferentes estructuras, priorizando en las experiencias y vivencias:

- Reuniones
- Seminarios de formación formal y no formal
- Visitas internas y externas
- Experiencias y vivencias
- Pequeñas investigaciones de formación
- Desarrollo portafolio docente

Tabla 1: Cronograma de actividades Educación Formal y No Formal. Fuente: Elaboración Propia

FASES	Actividades	Fechas
Acogida y acompañamiento	Reunión con el Equipo Directivo	1-5 septiembre
	Asignación mentor en el centro	1-5 septiembre
	Seminario mentores y profesores noveles (Proyecto Educativo, PGA, documentación)	octubre
	Seminario mentores y profesores noveles (Práctica docente, reflexión)	octubre
	Seminario Equipo Directivo- profesor novel (Práctica docente, pertenencia al centro, entrevistas con familias-alumnos)	noviembre
Formación Formal	Creación comisión Formación Formal y no Formal	septiembre
	Seminario formación formal. El Centro Superior de Formación JCyL http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/	septiembre
	CFIE Burgos. Plan de Formación, web, actividades anuales. http://cfieburgos.centros.educa.jcyl.es/sitio/	octubre
	Seminario formación formal. Centro Recursos y Profesorado TIC http://crfptic.centros.educa.jcyl.es/sitio/	noviembre
	Seleccionar al menos dos experiencias Educación Formal (Tabla 2)	primer trimestre
	Seminario reflexión trimestral (práctica docente, entrevistas, realidades, visitas, innovaciones, etc.)	diciembre-abril y junio
	Elaboración portafolio docente	trimestral
Formación No Formal	Creación comisión Formación Formal y no Formal	septiembre
	Visita Facultad Educación. Cursos, organización, estudios propios y oficiales. https://www.ubu.es/facultad-de-educacion	septiembre
	Visita APACE Burgos http://www.apaceburgos.com	enero
	Visita Centro Base, Burgos http://sid.usal.es/centrosyservicios/discapacidad/144/2-1-2-1/centro-base-de-burgos.aspx	febrero
	Visita Autismo Burgos https://www.autismoburgos.es	marzo
	Seleccionar al menos dos experiencias Educación No Formal . (A determinar por el Equipo Directivo: Cruz Roja, Discapacitados, ONG, Síndrome Down, Etnias, etc. Tabla 2)	abril-junio

Tabla 2: Propuesta de experiencias, cursos y seminarios en Educación Formal y no Formal.
Fuente: Elaboración Propia

EXPERIENCIAS	
Formación FORMAL	Formación NO FORMAL
-Visitar a un compañero del área (una sesión)	- Animador-monitor de grupos.
- Visitar a otro Centro Educativo (público o concertado)	- Animador de encuentros de verano.
-Participar en cursos de formación (presencial, online, etc.).	-Acompañar voluntariado (Proyecto Acción Social PAS)
- Recibir la visita de un compañero a tu clase.	-Proyectos misioneros de veranos (PROYDE)
- Compartir estrategias de clase con un compañero y reflexionar en el portafolio docente.	-Experiencia de voluntariado en ambiente educativo desfavorecido, en comunidad, obras socioeducativas.
- Participar en estructuras, momentos de reflexión educativa que haya en el propio centro. TIC, RED XXI, tablets, aula gamificada, proyectos, etc.	-Encuentro con comunidad, Asociados, grupos de profesores. Colaboración activa con Pastoral.
- Investigar y/o participar en cursos formación profesorado: Fundaciones, INTEF, etc.	-Participación en Justicia, ONG PROYDE, Comercio justo a nivel local.
- Investigar y/o participar en cursos o formaciones de sindicatos, organizaciones sociales, etc https://www.fsie.es/formacion https://www.csif.es/contenido/nacional/educacion/204381 https://formacion.fep-uso.es https://anpecastillayleon.es/web+Formación-id=13	- Investigar, participar en formación, charlas o voluntariado de Promoción Gitana, Cruz Roja juventud, ATALAYA etc.

EVALUACIÓN

El portafolio docente.

El *portafolio*, como se ha indicado previamente, *resume* las principales actividades y logros en docencia, en base a evidencias, para un determinado período.

Los contenidos del presente portafolio se organizarán en los siguientes ámbitos:

- Objetivos en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje
- Logros más importantes alcanzados en el proceso de Enseñanza Aprendizaje
- Dimensiones de la Calidad de la Docencia
- Experiencias, vivencias y reflexiones

Se distingue entre dos tipos de portafolio en función del soporte empleado. El portafolio educativo lo podemos encontrar:

- Formato on-line

Es aquel que encontramos en Internet. A través de este, los alumnos-profesores toman contacto con las nuevas tecnologías, fomentan su autonomía y aumentan su motivación ya que resulta más atractivo.

- En soporte papel

Se trata de un formato más clásico. Los alumnos-profesores lo pueden enseñar, modificar y guardar a lo largo de los años.

El profesor decidirá si realiza un portafolio digital o en papel. El desarrollo del portafolio docente constatará el sentido de pertenencia al Centro adquirido por el profesorado novel, acogiéndole, sintiéndose acompañado y dándole la posibilidad de reflexionar y compartir sobre su práctica docente diaria.

El portafolio servirá como instrumento de evaluación de la práctica docente, dejando constancia de las fechas de las visitas, anotaciones y pequeñas reflexiones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La finalidad de este proyecto de innovación “La formación del profesorado novel” es la reflexión y mejora de la práctica educativa en el aula.

Cuando los profesores nuevos llegan a los centros educativos tienen necesidades que, muchas veces, se dan por supuestas. Los profesores necesitan formar parte de un equipo profesional, sentirse incluidos, escuchados y compartir sus vivencias con otros compañeros. Gracias a este proyecto que se desarrolla durante el primer curso escolar de un profesor en activo, se facilitan momentos estructurados de reflexión de la práctica docente, vivencias imprescindibles para continuar la formación, así como experiencias reales que permiten entender la diversidad en el aula.

El análisis de datos y de resultados permitirá revisar el proyecto (una vez puesto en práctica) y constatar la mejora del profesorado novel en cuanto a vivencias y experiencias educativas. El portafolio docente servirá como instrumento de análisis, recogida de datos y evidencias docentes para mejora de la práctica educativa. Se podrá analizar el impacto de la formación formal y no formal en la práctica educativa de los docentes gracias al diseño y desarrollo del portafolio docente personal.

Sin embargo, hay que ser consciente de las limitaciones del portafolio docente. El portafolio es una herramienta muy versátil, por lo que exige mucho tiempo e implicación (Navarro, 2014). El portafolio puede llegar a suponer un excesivo gasto de tiempo por parte del profesor. También añadimos el esfuerzo necesario para emplear dicha herramienta relativamente innovadora ya que combina elementos de diferente naturaleza y envergadura. Por lo tanto, será necesario tener en cuenta los tiempos disponibles para realizar las actividades, por lo que quizá pueda establecerse el plan de formación para los dos primeros cursos en activo del docente o seleccionar las experiencias más enriquecedoras a criterio del profesor y Equipo Directivo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La formación continua del profesorado es prioritaria para actualizar contenidos y metodologías activas en el aula. La innovación e investigación educativas hacen que sea posible mejorar nuestro actual sistema educativo. Por lo tanto, es indispensable establecer planes de formación continua para el profesorado en distintas modalidades (presencial, online, e-learning, seminarios, observaciones de aula, etc) para que puedan mejorar en la práctica diaria.

En muchos casos, los profesores ya en activo optan por cursos de formación académica, profundizando más en sus perfiles y en el contenido, dejando a un lado otros ámbitos formativos. Además de cursos, seminarios o webinars, es esencial visitar otros centros educativos, observar a compañeros y otros profesionales en el aula y compartir experiencias vitales. También son necesarios cursos que formen sobre atención a la diversidad en el aula, dado que tenemos alumnos que necesitan una atención individualizada y aún tenemos una escasa formación docente para la escuela inclusiva.

Muchos centros escolares o instituciones tienen sus propias estructuras ya creadas para formar al profesorado novel, pero exclusivamente se centran, en los primeros años profesionales del docente; en el carácter propio e ideario del centro. En este proyecto damos un paso más hacia la calidad educativa, proponiendo una forma diferente de aprender, pero muy real, proponiendo nuevas perspectivas educativas al profesorado. Es muy importante sentirse a gusto, sentirse valorado en el centro de trabajo, sentir la motivación de los compañeros y trabajar en beneficio de los alumnos, que necesitan un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz. De ahí surge la necesidad de formación formal y no formal, que abarque diferentes ámbitos, siendo compartida con otros profesionales, quizá con distinta formación; pero en el mismo momento del proceso profesional.

Se propone una implementación de estudio cualitativo para los centros que lleven a cabo el proyecto. Dicho estudio incluirá grupos focales en un muestreo por conveniencia, aplicando cuestionarios pre-test y pos-test al profesorado implicado siguiendo una escala de satisfacción Likert. De este modo, al finalizar el curso escolar, podrá completarse la investigación analizando los datos obtenidos y registrados.

Se sugiere, con anterioridad a la iniciación del proyecto, buscar la posibilidad de certificación al profesorado participante, así como a los mentores a través de los centros de profesores u otros organismos educativos.

Se abren nuevas vías de investigación en este campo, como la formación permanente del profesorado novel, desde una perspectiva inclusiva que permita experiencias reales cercanas al centro educativo para un posterior análisis del impacto en la práctica diaria del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azorín, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203-229.

Barberà, E. (2014). El portafolio educativo como instrumento de aprendizaje y evaluación. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de <http://formacion.intef.es/mod/imscp/view.php?id=23429>

Bird, T. (1997). "El portafolio del profesor: un ensayo sobre las posibilidades". En J. Millman y L. Darling Hammond (eds.). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, 332-351

Boyd, P., Harris, K. y Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, Escalate, University of Bristol

Casanova, Ma. A. y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla

Cornejo Abarca, J. (1999) Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea. 210 pp

Forma Sierra Martínez, S. (2013). La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 11(3), 485. doi: 10.4995/redu.2013.5540

Gómez, L., & González, M. (2018). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. Retrieved from <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153/147>

Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.

Hernández Gañán, J. (2018). La formación del profesorado. En Facultad de Educación Burgos.

Jarauta Borrasca, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XX1*, 16 (2), 343-362. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2646

Lezcano, Fernando (2018). *La Educación Formal y No Formal*. Máster Innovación e Investigación Educativa. Materiales plataforma ubuvirtual. Facultad Educación, Burgos.

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. y Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Naciones Unidas (2006) *Convención de los derechos de las personas con discapacidad* Nueva York: Naciones Unidas. En formato electrónico: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497>

Navarro García Suelto, M. del C. (2014). El e-portfolio como herramienta educativa y de motivación en educación secundaria: ventajas y dificultades en su aplicación. Un caso de estudio de investigación-acción. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (50), a287. Recuperado a partir de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/211>

Pérez Granados, L. (2018). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. Retrieved from <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9698/articulo3.pdf?sequence=1>

Snoek, M., Swennen, A. and van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Universidad Miguel Hernández (2006). *Ficha metodológica del portafolio del estudiante*. Recuperado de http://www.uco.es/dptos/educacion/invadiv/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=23

ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN DE PROGRAMACIONES EDUCATIVAS DE DESARROLLO EMOCIONAL EN CENTROS

Virginia Revilla Rodríguez
Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid
Bartolomé Rubia Avi
Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid

PALABRAS CLAVE

Formación profesorado, Inteligencia Emocional, resolución de conflictos, clima escolar

RESUMEN

El alto nivel de conflictos en el Centro está relacionado con las emociones del alumnado, no habiendo aprendido a gestionarlas de una manera positiva (Lozano, García, Lozano, Pedrosa & Llanos, 2011). Se trata de una población infantil influenciada por modelos de conducta con un alto índice de violencia verbal, llegando a ser, en algunas ocasiones, incluso física.

Además, un problema asociado es la falta de formación del profesorado en el reconocimiento de competencias sujetas a la Inteligencia Emocional (Bisquerra, 2000) y en cómo trabajarlas en el aula.

A través de un Proyecto de Investigación y un Proyecto de Formación de Centros, se logra implicar a prácticamente la totalidad del Claustro en el proceso de capacitación docente sobre aspectos en Educación Emocional, para implementarlos, después, en las aulas.

En cuanto a las conclusiones alcanzadas, gracias a la metodología utilizada, basada en la observación, experimentación y reflexión (Stake, 2007), el profesorado se hace consciente de sus carencias y se vuelve sujeto activo de su aprendizaje.

Asimismo, se establece un diseño de actuación basado en la observación de las características de cada grupo de alumnado, y tras un periodo de reflexión, se establecen sus necesidades y los objetivos a conseguir (Alonso, 1998). De esta manera, las actividades trabajadas no responden a unos contenidos secuenciados desde 1º de Educación Infantil, sino que varían según las necesidades emocionales y contextos socio-familiares de cada grupo.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La formación en Educación Emocional no estaba en el marco de las competencias del profesorado, aunque posteriormente hemos visto que sí que se hallaba en el espíritu de muchas de sus actividades. Durante la acción docente en las escuelas, hemos observado que dicha capacitación no era, por la utilidad que esta puede tener en su acción docente, una formación existente y generalizada en los equipos de los centros educativo. Así pues, se planteó como un refuerzo para realizar una intervención donde se pudiera contrastar el clima social en el que vive el alumnado y las mejoras que un ambiente más relajado, centrado en lo personal y lo emocional, pudiera optimizar el clima del aula (García Navarro, 2011).

La percepción de los diferentes modelos de resolución de conflictos, en un Centro donde la conducta habitual es la violencia verbal e incluso física, nos ayudó a entender la necesidad de dar estrategias y herramientas a nuestro alumnado, y ahora lo hacemos con los primeros pasos de este Proyecto como una de las posibles vías de solución de parte de los

problemas de la población infantil del colegio. Además, a partir de la incidencia que esta acción tenga en sus hijos, creemos que podremos resolver parte de las dificultades del profesorado y probablemente de los conflictos de las familias. Por tanto, la finalidad es formar al profesorado para que pueda realizar una labor educativa y social más adecuada, pero a la vez, incidir en la mejora de la acción educativa y la influencia indirecta en las familias.

Antes de continuar, vamos a analizar en esta comunicación la evolución que ha tenido nuestra pregunta de investigación, porque no hay que olvidar que este trabajo tiene una intención formativa y de intervención social, pero también está apoyado en un Proyecto de Investigación que se planteaba una cuestión asociada a uno de los temas del ámbito de la Educación: la formación del profesorado, cómo mejorarla desde una concepción práctica. Autores como Wilfred Carr (1996) nos indican que la acción social de la Educación para ser investigada ha de serlo desde la práctica, puesto que, desde una concepción aristotélica, la Praxis es el conocimiento que se puede generar para entender el ámbito de lo social. Es una acción de investigación que ha de partir del análisis de la realidad y por tanto, construye su conocimiento a partir del análisis de lo concreto, para luego extenderse a lo general. Así pretendemos mostrar un ejemplo de un buen programa práctico de formación en centros educativos y también analizar parte de su valor.

En este documento incluimos los avances que se han realizado durante el período de un doctorado en el curso 2018-2019. Para ello, hemos vinculado a este proceso mucho más riguroso y metódico de Tesis Doctoral, los resultados intermedios de un Proyecto de Investigación, llevado a cabo paralelamente.

Es por ello, que hemos de mencionar que esta futura tesis se apoya en un Proyecto de Investigación financiado al amparo de la Resolución de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa a desarrollar por los equipos de profesores sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/237/2018, 1 de marzo) con similar título.

Dicha Investigación está enmarcada en el contexto del CEIP Antonio Allúe Morer de Valladolid, dentro de lo que son las actividades formativas de su Claustro. Así, el Proyecto se planteó para ayudar al profesorado a superar carencias de formación en temas de Inteligencia Emocional, para ser sistematizada y utilizada como metodología didáctica. La situación del Centro, en pleno barrio de las Delicias, y el tipo de alumnado compuesto por un alto número de población con problemas de desintegración social, ha hecho necesario el planteamiento de una preparación del profesorado para realizar una acción que ayude a superar el conflicto y que mejore tanto el clima escolar, como los resultados académicos del aula (Prada, 2005)

En este informe analizaremos el grado de consecución de los objetivos que nos habíamos planteado (de investigación y de aprendizaje), el interés de los resultados y lo que, a fecha de hoy, nos podemos plantear como conclusiones parciales. Además de proponer la acción futura para el segundo año del Proyecto de Investigación y tercer año de la Tesis Doctoral.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Tal y como venimos avanzando desde que se presentó esta comunicación, el Proyecto de Investigación que surgió este curso pasado 2018-2019 como una estrategia paralela a esta Tesis, tenía un interés puramente investigador. Es por esto, que se centró en que fuera el espacio para la formación como investigadores del grupo de profesorado que en él participaba.

En consecuencia, el Proyecto ha servido para que sobre todo su Directora encauzara en un proceso sistemático de investigación, lo que será en su momento su Tesis Doctoral, además de potenciar la conexión de los entornos académicos con la práctica real de la escuela. La investigación de una problemática educativa desde la práctica tiene mucho valor, puesto que

una de las funciones de la investigación es resolver problemas concretos, la mejor fuente de transferencia de lo investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

Por tanto, nos proponemos dar respuesta, con criterio metodológico y de forma sistemática a dos hipótesis, generando nuevos conocimientos sobre dos problemas:

SI A PARTIR DE LOS ELEMENTOS PREESTABLECIDOS, IDENTIFICAMOS LOS ASPECTOS QUE HA DE TENER LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL, PODREMOS CAPACITARLE EN EL DISEÑO DE PROGRAMACIONES DE DESARROLLO EMOCIONAL CONTINUA.

El Proyecto de Formación ha tenido, con diferentes matices, la posibilidad de dar forma a un proceso de formación teórico / práctica. Es decir, ha tenido una dinámica de asimilación y acomodación de lo aprendido por el carácter reflexivo desde la acción educativa. En su momento, al finalizar el Proyecto de Investigación podremos concretar la utilidad de los pasos, así como los aciertos y fallos cosechados.

SI DOTAMOS AL PROFESORADO DE FORMACIÓN Y HERRAMIENTAS ADECUADAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMACIONES EDUCATIVAS DE DESARROLLO EMOCIONAL, DAREMOS RESPUESTA A LAS NECESIDADES PLANTEADAS, PUDIENDO EXTRAPOLAR LOS ITINERARIOS DE FORMACIÓN A CENTROS DE CARACTERÍSTICAS SIMILARES.

Como resultado, al dotar al profesorado de dominio conceptual, además de unificar los criterios que tiene respecto a lo emocional, que ya venía trabajando sin unificar el criterio de su práctica, no solamente estamos incorporando herramientas en forma de dominios conceptuales, de recursos materiales e instrumentales o por medio de herramientas para valorar la práctica de Educación Emocional, sino que estamos ampliando el horizonte de coordinación que puede trasladarse a diversos centros.

Así, cuando finalice el proyecto pretendemos aportar un plan de formación que pueda extenderse como programa en el Centro de Formación e Innovación Educativa, a partir de ahora CFIE, para la implementación de prácticas similares en otros centros.

METODOLOGÍA / MÉTODO

El trabajo tiene dos ámbitos que se han venido desarrollando en paralelo. Por una parte, se ha llevado a cabo la tarea centrada en la formación para la capacitación docente, donde además de la externa, mediante la asistencia voluntaria a Jornadas de Formación e Innovación Educativa, se han puesto en marcha sesiones internas en el Centro a través de seminarios para la adquisición de conocimientos sobre Inteligencia Emocional, aportaciones de la Neuroeducación y/o reflexión continua del grupo de profesorado. De esta manera, hemos sacado partido de la cooperación existente entre este Colegio y el CFIE de Valladolid, enmarcándolo todo en un Proyecto de Formación diseñado con una duración de 40 horas e igualmente, y en colaboración con el Centro Superior de Formación de Profesorado de Soria, nos hemos ayudado de un Proyecto de Investigación, creado con una duración de 40 horas durante este curso 2018 / 2019, más otras 40 horas durante el próximo curso 2019 / 2020. Así, todo el profesorado perteneciente al Claustro ha podido participar de la formación a través de una u otra vía.

Por otro lado, se han puesto en marcha una serie de dinámicas de investigación, asociadas a la actividad formativa y docente, que han servido para recoger y analizar el valor de las actividades propias de un Proyecto de Investigación, relacionándolo directamente a la Tesis Doctoral.

Así pues, en cuanto al Proyecto de Formación y al Proyecto de Investigación se han llevado a cabo las siguientes actuaciones y fases que de alguna manera describen el diseño implícito:

GRUPOS DE TRABAJO REFLEXIVO Y DE DISCUSIÓN.

Se han propuesto unas sesiones enfocadas a generar el debate entre el profesorado, para recoger sus percepciones y aportaciones sobre los contenidos de la formación y la aplicabilidad de estos en el aula.

SEMINARIOS DE EXPERTOS.

Estas ponencias han sido impartidas por dos ponentes, profesoras del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, expertas en la temática.

SEMINARIO: NEUROEDUCACIÓN EN EL AULA.

Impartido por: Jesús C. Guillén (2017). Este seminario ha sido fuera del Centro y en horario de fin de semana, por lo que su carácter era totalmente voluntario.

III JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Impartidas por: Mar Romera (2017) y Francesco Tonucci (2015) y organizado por el CFIE de Zamora. Estas Jornadas han sido en la ciudad de Zamora y en horario de tardes, por lo que su carácter era totalmente voluntario también.

SEMINARIOS DE DISEÑO Y ANÁLISIS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Impartidos por la Directora del Proyecto de Investigación y, a su vez, doctoranda de esta Tesis. Mediante estas ponencias se asientan los conocimientos teóricos, en el Claustro, sobre la evolución de los Modelos de Inteligencia Emocional, aportaciones de la Neurociencia a la Educación y sus neuromitos, la influencia de las emociones en el proceso de aprendizaje, la motivación o los estilos de atribuciones causales.

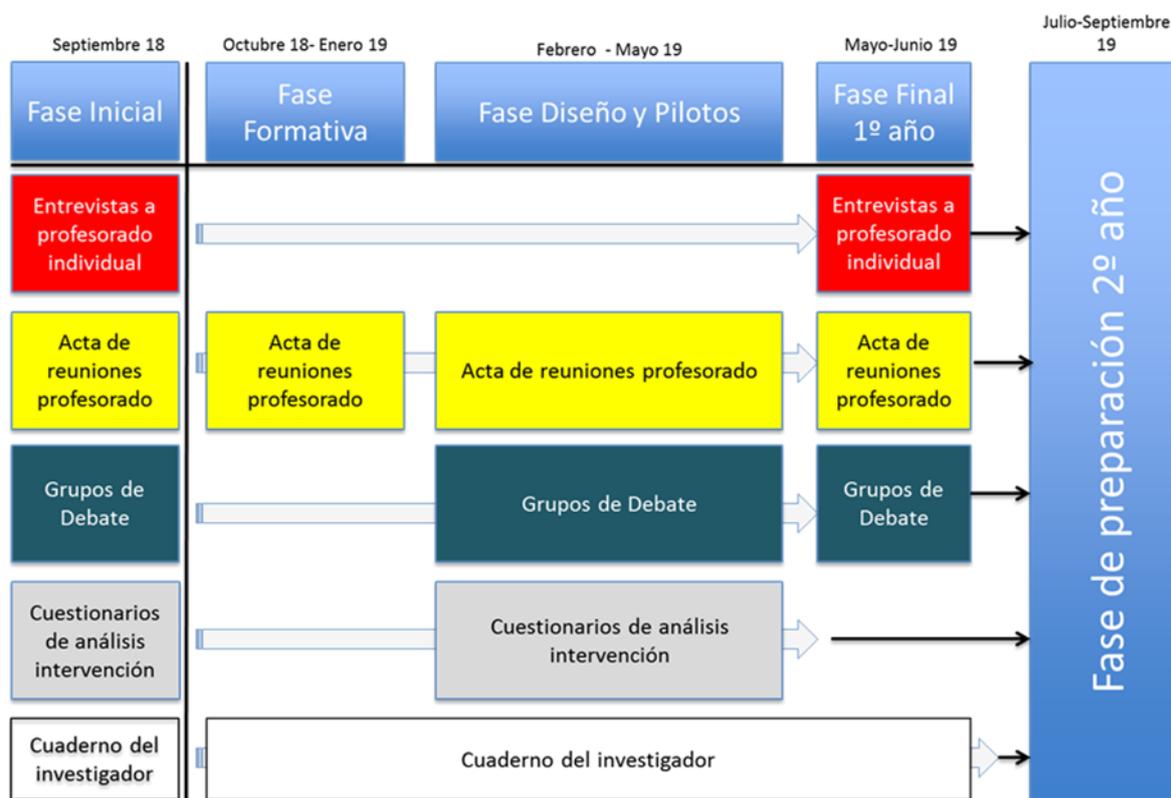
DISEÑO DE PROGRAMACIONES, POR AULA, DE ACCIONES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. ADEMÁS DE CREACIÓN DE RECURSOS PARA LA INTERVENCIÓN EN EL GRUPO.

Es el profesorado el que decide qué y cómo trabajar con su alumnado (Núñez y Valcárcel, 2013)

PRIMERAS INTERVENCIONES CON LAS DISTINTAS CLASES Y VALORACIÓN DE RESULTADOS BÁSICOS.

Una vez llevadas a cabo las diferentes actividades preparadas, se establecen unos grupos de debate, en los cuales se hace participe al resto de los compañeros del desarrollo de las sesiones. Asimismo, se reflexiona sobre las posibles mejoras que pueden realizarse.

Además, como Proyecto de Investigación, se ha realizado una recolección de datos asociados a diferentes tipos de instrumentos que nos han servido para analizar la percepción que tiene el profesorado, así como la toma de decisiones que se ha estado realizando durante el proceso de formación e investigación. El siguiente cuadro nos muestra el diseño de investigación, así como las distintas fuentes de datos.



Cuadro 1: Fases de la recogida de datos

De cara a la recogida de información dentro de la parte del diseño de investigación hemos usado los siguientes instrumentos o fuentes de datos de la investigación:

ENTREVISTAS INICIALES DE PROFESORADO.

En estas entrevistas se analizaron con el Claustro sus carencias, necesidades y perspectivas sobre la Educación Emocional, así como su uso como recurso didáctico. Este tipo de información se recogió por niveles educativos, facilitando el análisis, motivación e inicio de la coordinación entre el grupo.

ACTAS DE REUNIONES.

Esta fuente de datos está apoyada en una ficha que se elaboró para reflejar las actas de reuniones. Con este instrumento, la Directora del Proyecto de Investigación y, a su vez, doctoranda de esta Tesis, ha recogido todos los aspectos y avances que el grupo ha realizado en cuanto a la toma de decisiones.

CUESTIONARIO POSTERIOR A CADA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.

Después de la puesta en marcha de las intervenciones, las maestras-tutoras han rellenado un pequeño formulario que se encuentra dentro del Cuaderno de la profesora. En ellos se ha recogido la información del proceso de trabajo, así como los aspectos de la percepción que unos y otros participantes han tenido.

GRUPO DE DEBATE / GRABACIONES DE AUDIO.

En este caso la fuente de datos ha estado asociada a las reuniones valorativas que, sobre todo, al final del proceso del primer año, han recogido información sobre la dinámica de trabajo realizada, tanto formativa como de intervención.

ENTREVISTAS DE VALORACIÓN FINAL EN GRUPO.

Estaban programadas durante el mes de junio, con la intención de contrastar y triangular información con las otras fuentes de datos. Para cerrar el ciclo de análisis llevado a cabo de manera cualitativa y basado en las percepciones del profesorado implicado en el proceso.

Finalmente se decidió que era más enriquecedor cambiar estas tres sesiones y dirigir las al grupo de discusión de todo el profesorado a la vez. En este que las aportaciones de unos y otros daban diferentes puntos de vista y aportaban muchas ideas sobre qué recursos y qué estrategias implementar en las aulas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultados parciales obtenidos podemos mostrar las valoraciones del Claustro, que se centran en unas categorías establecidas durante el diseño de la investigación y que, de alguna manera, influyen en el desarrollo de las clases y del clima escolar:

CREENCIAS DE LOS MAESTROS, CURRÍCULUM OCULTO

El Claustro de este Centro es totalmente consciente de la problemática de nuestro alumnado: muchos vienen sin desayunar, sin asearse por no tener agua caliente, habiendo dormido mal, por compartir con los hermanos pequeños una misma cama por falta de espacios, sin calefacción en sus casas, etc...

A pesar de todas estas circunstancias el Equipo Docente tiene la percepción de que la predisposición hacia el colegio de los alumnos es positiva. Ellos son conscientes de que es un entorno en el que se sienten arropados, en el que se mira por su bienestar o por ayudarles a paliar sus necesidades, cuando esto es posible.

Asimismo estas características tan concretas de nuestro alumnado, sumadas a unas circunstancias económicas por un lado y un entorno socio-familiar carente de estímulos por otro, inciden en la existencia de un clima positivo para el aprendizaje.

Además, durante las sesiones de puesta en común, descubrimos que el alumnado de este Centro se siente, de alguna manera, inferior con respecto a otras familias y otros contextos del entorno. Una percepción que hemos observado es que cuanto mayores se van haciendo nuestros alumnos, mayores son sus problemas de autoconcepto. Entendiendo que esta baja autoestima está directamente relacionada con características no sólo físicas, que podríamos justificar con la edad, los mayores están comenzando con la adolescencia, sino con sus ideas sobre sus propias capacidades vinculadas al éxito escolar.

En concreto, esta reflexión, nos hizo concienciarnos de la importancia de trabajar una sana autoestima y fortalezas, para que puedan afrontar las tareas como cualquier otro alumno, puesto que son sus autopercepciones las que los llevan a un estado de frustración y bloqueo, incluso antes de haber afrontado una labor: examen, ejercicios de algún área que les resulte más compleja, etc...por lo que ni siquiera tratan de enfrentarse a ella (Csikszentmihalyi, 2007)

En cuanto al proceso de reflexión de la formación y programación de las actividades que íbamos a implementar en las aulas, nos hemos dado cuenta de lo mucho que nos preocupamos por intentar paliar y minimizar los conflictos en el Colegio, desde un punto de vista, quizás, erróneo detectando principalmente dos limitaciones en las que hemos de incidir.

Por un lado, establecer unas líneas de actuación comunes a todo el Claustro del Centro, dando mayor relevancia a la aplicación del Reglamento de Régimen Interno del Centro. Nuestro alumnado sabe con qué maestra se puede de alguna manera salir con la suya: molestar, no trabajar en el aula y perder el tiempo, etc... y con quienes deben, cuando menos, mantener unas mínimas normas de conducta.

Por otro lado, nos hemos encontrado con que nuestras respuestas ante los conflictos son, en general, de carácter punitivo. Esta reflexión nos ha permitido pensar sobre la importancia de trabajar con nuestro alumnado aspectos vinculados a la Educación Emocional desde un punto de vista preventivo, es decir, enfocados al aprendizaje de estrategias que les permitan regular las emociones de forma adecuada, generando emociones positivas sobre ellos mismos (Lopez-Cassá, 2016), expresándose de manera apropiada en cuanto a sus emociones y comprendiendo el estado emocional de sus compañeros, por lo que desaparecerían en, muchas ocasiones, los conflictos.

ESTRÉS DEL PROFESORADO

En cuanto a esta cuestión, el profesorado del Centro considera que en todos los centros hay motivos que generan estrés en los profesores durante la práctica docente.

Si bien es verdad, que nosotros sí estamos trabajando con un nivel de estrés, quizás más elevado debido a la propia problemática del Centro. Por lo que los maestros en centros 2030 como el nuestro, posiblemente, posean un estado de ansiedad y cansancio, más parecido con nosotros, debido a que las propias características son muy similares.

Asimismo, el Centro no está preparado para dar una respuesta adecuada a las maestras que se encuentran en un conflicto. Es por ello, que el Claustro detecta la necesidad de formación y de recursos, no sólo materiales, sino también de profesorado evidentes una vez que te encuentras en este tipo de centros.

Además de las carencias de formación, la falta de cohesión en las respuestas del equipo docente frente a los conflictos, la falta de tiempos y espacios para poder trabajar con nuestro alumnado estrategias y metodologías propias de la Educación Emocional, nos damos cuenta, de manera unánime, de la importancia de los compañeros ante cualquier conflicto generado en las aulas, para poder en un momento dado pedir ayuda.

Es por ello, que se muestra la necesidad de dotar a este tipo de Centros con maestros de apoyo que, en un momento dado, puedan hacerse cargo del alumnado más conflictivo, separándolo del grupo-clase y permitiéndole a este seguir trabajando.

Puesto que, y como resultado de este Proyecto de Investigación, nos hemos dado cuenta de que, por las características del Centro y su alumnado, en la mayoría de las ocasiones, son los estudiantes que sí trabajan los que salen más perjudicados en todas estas situaciones, lo que genera cierto nivel de frustración entre el Profesorado, consciente de no encontrar una solución a estas situaciones tan complejas.

Si algo es evidente, y de ahí la necesidad de este Proyecto, es que, a pesar de las buenas intenciones del Claustro, la mayoría, entienden que dan respuesta a los conflictos según van apareciendo, pero en ningún caso siguen una sistematización o una línea de actuación fruto de la reflexión y la elaboración conjunta.

FORMACIÓN EN EL CENTRO

En general, es el Claustro del centro el que elige las líneas de formación para el curso siguiente, por lo que debiéramos poder decir que la formación sí es adecuada, dado que responde a las necesidades del Centro.

Si bien es verdad que, después, la implicación de los propios docentes no es todo lo buena que debiera. Esta percepción fue hecha por la Responsable de Formación anterior a este curso 2018/2019, que hablaba de la necesidad de un mayor compromiso en la puntualidad, asistencia y elaboración de tareas.

La respuesta a esta cuestión, generó cierta polémica entre el Profesorado. La problemática de este compromiso surge porque el horario para la formación está fijado después de la salida del alumnado del Centro, lo que ya sea por impuntualidad de recogida de algunas familias, por algún conflicto generado entre el alumnado u otras razones varias siempre deriva en la impuntualidad de algunas maestras, retrasando el comienzo de las sesiones y, por tanto, la temporalización diseñada.

Durante este Proyecto, hemos instaurado una serie de pasos en la formación que han establecido un ciclo de formación, reflexión y acción. Este sistema de análisis se adapta de manera clara a un grupo de maestras reflexivas. Además, cabe destacar que, tanto desde el Proyecto de Formación como desde el Proyecto de Investigación se ha generado una concepción compartida del concepto Educación Emocional y se ha construido desde la acción educativa.

En este sentido, los aspectos de la construcción práctica de cuestiones conceptuales nos han ayudado a reconstruir desde la práctica, el sentido real que tienen. Cuando formulamos una idea no suele entenderse en la práctica como una acción similar, es la práctica la que adapta a la realidad lo que de manera ideal hemos construido.

PRÁCTICA DOCENTE

La razón de trabajar las capacidades que se desprenden de la Inteligencia Emocional a través de la Educación Emocional, es porque este Claustro considera que se pueden enseñar estrategias al alumnado, para disminuir las situaciones de agresividad y conflictos en las aulas (Sanmartín y González, 2015) y el patio.

Además, la observación y la reflexión nos dicen que hay alumnos que por sus rasgos poseen mayor facilidad para solucionar los problemas con los compañeros, por lo que creemos que si cierto alumnado no posee un mayor nivel de Inteligencia Emocional como rasgo de personalidad, bien podemos fomentarla mediante metodologías que potencien estas capacidades que la conforman. No debemos olvidar que estas competencias son susceptibles de mejora.

Al mismo tiempo, muchas de las ideas que están vinculadas a la Educación Emocional, se estaban desarrollando en el aula pero de una manera inconsciente. Estas prácticas que estábamos formulando ya venían realizándose de manera no sistemática y probablemente de manera no tan intencional o coordinada como se están realizando ahora, por lo que sus resultados no eran los óptimos (Buil, 2008).

Por otro lado, y como resultado de este Proyecto de Investigación, este Claustro todavía no puede hablar de resultados analizados, puesto que la implementación de las diferentes programaciones en las aulas ha sido llevada a cabo, de una manera muy breve todavía.

Para finalizar con esta categoría, cabe señalar los resultados de una investigación llevada a cabo por un Trabajo Fin de Máster, que tuvo lugar en el Centro, durante el curso 2015/2016. Se trataba de analizar las posibles mejoras en el alumnado después de trabajar una Programación de Desarrollo de Educación Emocional. Su metodología fue mixta y, desde un punto de vista cuantitativo los resultados no eran muy representativos, por tratarse de grupos, experimental y control, reducidos en número. No obstante, los resultados arrojados por la triangulación de la información, desde un punto de vista cualitativo, eran muy positivos y esperanzadores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Señalando una mejora de la escucha activa, en general, y de la empatía de las alumnas, en concreto.

RESTRICCIONES DEL PROFESORADO RELATIVAS AL CONTEXTO

Esta apreciación ha sido hablada en muchas ocasiones, por el Profesorado del Centro, dado la cantidad de situaciones que se derivan de ella. Primeramente ¿cómo no van a influir las ideas que las familias tienen sobre el proceso de aprendizaje y la vida escolar en el alumnado?

En el Claustro de este Centro somos totalmente conscientes de la existencia de esta problemática, sabemos que un número de alumnos vienen debido a las obligaciones que, desde diferentes ámbitos, se les imponen (CEAS, Banco de alimentos, etc...), pero esta solución no implica que este alumnado venga para trabajar y estudiar, ni que sus familias quieran colaborar, claros ejemplos de este desinterés son: la ausencia a las tutorías, a la recogida de boletines de notas, a las actividades del Centro como festivales, etc...Además,

esta indiferencia por el Centro y sus actividades llega en ocasiones a situaciones realmente conflictivas y desagradables con algunos padres, llegando a desautorizar e incluso amenazar, delante de sus hijos, a las maestras. Por lo que, claramente, la imagen de estas familias infiere en la idea que nuestro alumnado podría tener sobre su proceso de aprendizaje.

Otras limitaciones, con las que el Equipo Docente de este Centro nos encontramos, surgen por el desconocimiento de qué, cómo, cuándo y dónde implementar una Programación de Desarrollo de Educación Emocional. Conviene subrayar que este Centro posee un Proyecto de Autonomía lo que, de alguna manera y en teoría, nos permite cierta libertad con las dinámicas que se trabajan y su temporalización. Su propuesta pedagógica, gira entorno a la Inteligencias Múltiples de Gardner (1995) englobando diferentes actividades, pero, a pesar de este proyecto, el problema es que, a nivel curricular, se nos siguen midiendo y exigiendo unos resultados iguales al resto de centros de la provincia, sin atender al tipo de Centro en el que nos situamos. Por lo que la elaboración de dicho proyecto, no ha facilitado una mayor flexibilidad de los condicionamientos por las programaciones curriculares y sus temporalizaciones. Si bien es verdad que podemos hacer una diferencia entre el nivel de Educación Infantil, que posee mayor libertad, y el nivel de Educación Primaria.

Igualmente, en cuanto a elementos materiales se refiere, las aulas tienen muchas carencias difícilmente salvables, empezando por los espacios y acabando por los propios materiales fungibles que, en la gran mayoría de los casos, son asumidos por el bolsillo personal de cada uno, puesto que el alumnado del Centro en contadas ocasiones compra material para alguna actividad, dada su escasez económica. Sin embargo y como resultado del trabajo de los directores y de cierta financiación debida al Proyecto de Investigación, hemos creado un *background* de materiales docentes para que el diseño de actividades se pueda poner en práctica.

INCREMENTO DE LA ATENCIÓN Y PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO

Es muy pronto, para dar respuesta a esta cuestión, puesto que las implementaciones en las aulas han sido muy desiguales de unos cursos a otros y, debido al propio proceso de formación llevado a cabo, las experiencias realizadas han sido de carácter muy puntual, por lo que, todavía, es precipitado hablar de resultados.

En general, el Claustro ha observado que este tipo de actividades sí motiva al alumnado que las percibe como juegos (Bacete y Doménech, 1997). No obstante, también hemos percibido, que dependiendo de la hora de la sesión, los alumnos con unas conductas más disruptivas todavía no participan de una forma positiva.

Por otra parte y dada la brevedad de las programaciones, todavía no podemos hablar de una mayor motivación por la vida escolar, puesto que se trata de actividades llevadas a las aulas de una forma muy concreta y puntual.

En definitiva, esta cuestión podremos observarla durante el próximo curso 2019/2020, en el que llevaremos a cabo unas programaciones elaboradas por la Directora del Proyecto de Investigación y doctoranda de esta Tesis, examinando sus resultados a través de un análisis de rendimiento.

En cuanto al Objetivo General de la Tesis: *Analizar los resultados de una experiencia piloto de formación del profesorado sobre Inteligencia Emocional, para profundizar en las necesidades de la inclusión de Programaciones Educativas de Desarrollo Emocional en las aulas de este Centro y quizás, en todos los centros educativos que comparten un contexto y situación similares.*

Podemos decir que está en proceso de consecución, pero ya se ha conseguido un nivel de formación del profesorado de manera compartida, porque a partir de los seminarios, así como de la labor de facilitadora de la formación que ha tenido la Directora del Proyecto de Investigación y doctoranda de esta Tesis, el profesorado ha comenzado a compartir

lenguaje, dominio instrumental y práctico, así como inicio de los procesos de evaluación de todo lo referente a la Educación Emocional del alumnado del Centro.

Una vez finalizado el proceso de formación, concreción de programas compartidos y evaluación de esta primera parte piloto, el profesorado está en disposición de iniciar un proceso más generalizado para el curso 2019-20. En dicho curso se materializará la práctica de la Educación Emocional, a través de unas programaciones, en la etapa de Educación Primaria, enfocadas a la mejora de la autorregulación, resolución de conflictos y mediación escolar, que son las principales líneas de actuación acordadas por el Claustro en la última sesión de la formación.

Por lo que a estas programaciones se refiere, serán elaboradas por la Directora del Proyecto de Investigación y doctoranda de esta Tesis y se centrarán, especialmente, en la *Conciencia Emocional*, teniendo en cuenta, no sólo el reconocimiento y toma de conciencia de nuestras propias emociones, sino también, algunas de sus subcategorías como la comprensión del estado emocional de los demás, haciendo consciente a nuestro alumnado de la interacción: emoción-cognición y comportamiento. Asimismo, también primaremos la *Regulación Emocional*, tratando de enseñar a nuestro alumnado a regular las emociones de forma positiva y centrándonos, principalmente, en la expresión de las emociones de manera apropiada, en el control adecuado de las emociones y en la generación de emociones positivas sobre uno mismo. De esta manera, al finalizar el proceso, podremos hacer un análisis de rendimiento, a través de unos cuestionarios pasados a nuestro alumnado, en los grupos experimentales en Educación Primaria.

Por otro lado, en el nivel de Educación Infantil trataremos de continuar con una línea de colaboración, ya existente durante este curso, con otro centro educativo, en los que implementar un mismo plan de actuación. De modo que, trabajaremos las competencias de la Educación Emocional y estableceremos una comparativa entre los resultados obtenidos en un Centro 2030 y un colegio normalizado.

Con relación al nivel de consecución que han tenido los objetivos específicos que se plantearon en el Proyecto de Investigación y, por tanto, en la propia investigación de la Tesis:

CREAR UNA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA DE DESARROLLO EMOCIONAL PARA EL CENTRO E IMPLEMENTARLA EN LAS AULAS DESDE 1º DE EDUCACIÓN INFANTIL HASTA 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA.

En cuanto a la creación de un programa educativo, sí que podemos decir que se ha extendido a todos los niveles del Centro. En la dinámica de formación han participado las profesoras de todos los cursos, por lo que se ha conseguido planificar programaciones en cada una de las aulas. Para este proceso se creó un documento / ficha de trabajo para que cada maestra creara y tomara decisiones sobre el tipo de actividades, temporalización, materiales necesarios y demás aspectos, según las necesidades de su grupo.

Si bien es verdad, que se ha tratado de elaborar y llevar a cabo estas programaciones, debido al propio proceso de formación del profesorado y a las diferentes actividades del alumnado en el Centro o fuera de él, en algunos casos no ha sido posible llevarlas a término por falta de tiempos.

Para el curso 2019/2020, diseñaremos unas programaciones que serán implementadas en las aulas durante el 1º / 2º trimestre. En consecuencia, eliminaremos problemas de falta de tiempos y, además, tendremos en cuenta los períodos necesarios para poder elaborar un análisis de rendimiento con todo lo que este conlleva.

DISEÑAR Y PROMOVER UN MODELO DE FORMACIÓN DE PROFESORADO, PARA INTEGRAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS AULAS.

En este sentido el Proyecto de Formación ha tenido una estructura centrada en la generación de procesos de reflexión estructurados en las siguientes partes:

Sesiones de formación.

Hemos establecido unas rutinas de trabajo y horario iguales para todos, que no repercuten en otras actividades propias de las funciones del magisterio: tutorías, reuniones de Claustro, reuniones con el Equipo de Orientación Educativa, etc...

Seminarios previos de expertos.

Hemos recibido la formación externa en forma de seminario, por parte de dos ponentes, profesoras del Departamento de Psicología, de la Universidad de Valladolid, en horario de 16:00h a 18:00h.

La valoración de las ponentes, por parte del profesorado, ha sido muy positiva. Ambas nos han transmitido gran cantidad de información de forma amena y al mismo tiempo nos han facilitado multitud de recursos para poder llevar los contenidos a la práctica en nuestras aulas.

Además, un grupo de maestras asistimos a un seminario impartido por Jesús C. Guillén titulado "Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica".

Para acabar, también asistimos a unas Jornadas de Innovación Educativa organizadas por el CFIE de Zamora en colaboración con el CFIE de Benavente, con Mar Romera y Francesco Tonucci como expertos.

Sesiones de reflexión continuada.

En estas sesiones, el grupo de trabajo se ha venido reuniendo para analizar el proceso centrado en las sesiones de formación, en las que posterior a cada sesión impartida por los expertos externos, así como a las sesiones realizadas por la Directora del Proyecto de Investigación y doctoranda de esta Tesis, se procedía al análisis conceptual de las temáticas tratadas.

Posteriormente, cuando finalizó el proceso formativo externo, se inició una dinámica de reflexión para ayudar a la concreción del diseño educativo que se ha terminado desarrollando. Estas sesiones han sido el culmen del trabajo reflexivo que ha presidido el proyecto hasta ahora.

MEJORAR LA CAPACITACIÓN DOCENTE DE NUESTRO CLAUSTRO, SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, FACILITANDO DISTINTAS ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS PARA ELABORAR PROGRAMACIONES EDUCATIVAS DE DESARROLLO EMOCIONAL, EN LAS AULAS CON NUESTRO ALUMNADO Y SUS CARACTERÍSTICAS.

Con este objetivo, la consecución se ha materializado en instrumentos, donde el material aportado para cada uno de los docentes ha supuesto un apoyo de trabajo sugerido, que ha ayudado a mejorar la planificación de actividades, así como a incluir un *background* de materiales para la programación de las sesiones.

Además se ha creado un gran banco de materiales en el que cada profesora ha tenido a mano, en un *pen drive*. Asimismo, todo este material está a disposición tanto de las maestras, que forman parte del Equipo de Investigación, como de los co-directores del Proyecto de Investigación en un aula *MOODLE*, creada para tal fin, por los evaluadores externos del Proyecto.

PROPONER UN MODELO FORMATIVO PARA SU APORTACIÓN COMO TAL, ASÍ COMO EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN REAL EN LA ACCIÓN EDUCATIVA.

En este sentido, se ha experimentado la puesta en marcha de una estructura de formación donde, aunque se han incluido elementos clásicos en forma de seminarios o sesiones formativas, lo cierto es que hasta el momento se ha avanzado en la creación de dinámicas reflexivas a partir de la elaboración o búsqueda de recursos donde cada una de las docentes se ha adaptado a su situación y contexto-aula. Por la fecha en la que nos encontramos realizando este artículo, no podremos aportar las acciones definitivas hasta finales de junio de 2020, pero sí que podemos aportar una idea dentro del modelo, que lo define como formación a partir de la práctica. Las fases de la formación que podríamos apuntar son:

Fase Conceptual o de toma de contacto con la temática.

En esta fase, es necesario conocer y generar en la comunidad docente del colegio una conceptualización compartida sobre la temática. Para ello, el proceso pasa por la participación externa primero e interna después de personas que hagan de facilitadores de la formación.

Fase de Reflexión conceptual y definición práctica.

Se trata del período en el que el grupo trabaja o dividido en grupos de afinidad o de nivel o de manera conjunta en la traslación a la práctica de lo que conceptualmente se ha construido.

Fase de Construcción de acciones para la práctica.

Esta etapa se centra en el proceso de programación, donde los docentes se van decidiendo y adaptando a nivel y actividad.

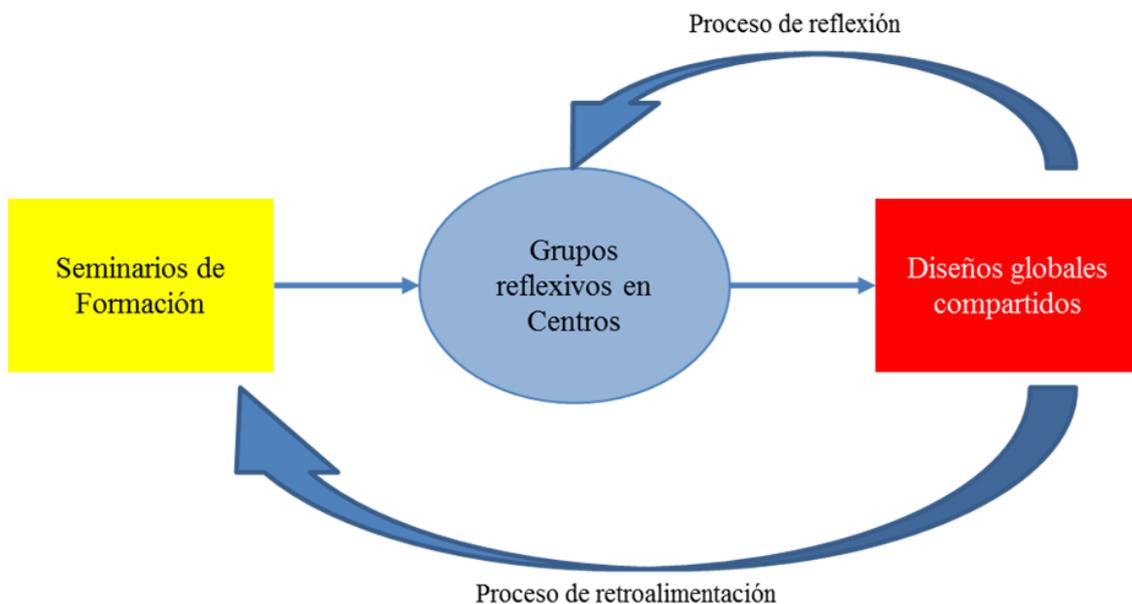
Fase de valoración o Análisis de la utilidad.

Y, por último, la fase donde el colectivo del colegio analiza y plantea los pasos hacia el siguiente nivel de generalización de la acción.

Cada etapa ha supuesto un paso en la dinámica de formación a partir de la toma de contacto, la integración y el uso de lo aprendido.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

El principal interés para el sistema educativo será la posibilidad de extender la experiencia como plan de formación continua del profesorado a través de talleres del CFIE y también, a partir de la creación en centros de grupos de profesorado en el desarrollo de dinámicas (Ver Cuadro II: Desarrollo de una dinámica) centrada en:



Cuadro II: Desarrollo de una dinámica

Las posibles innovaciones derivadas de esta investigación, se centran principalmente en:

EN PRIMER LUGAR NOS ENCONTRAMOS CON LA POSIBILIDAD DE VER MATERIALIZADO UN PROCESO DE FORMACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA AUTO-REFLEXIVA Y EN EL CENTRO. EL GRUPO SE HA CONVERTIDO EN UNA COMUNIDAD REFLEXIVA.

LA UNIFICACIÓN DE CRITERIO RESPECTO A LA IDENTIFICACIÓN DE IDEAS RELACIONADAS CON QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN EMOCIONAL RESPECTO A COSAS QUE YA SE VENÍAN HACIENDO Y QUE PODRÍAN SER TRABAJOS “INCONSCIENTES” EN ESTA LÍNEA.

LA ACCIÓN INTENCIONAL DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

LA IDENTIFICACIÓN DE UN MODELO A PARTIR DE LA PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO.

Para finalizar este apartado, y a modo de conclusiones, el profesorado que participa del Proyecto de Formación en general, junto con el que conforma el Equipo de Investigación, se unió en una última sesión, para realizar una pequeña valoración del proceso llevado a cabo y de algunas posibles líneas que profundicen y den continuidad al trabajo elaborado durante el curso. Si bien es verdad que a lo largo de este artículo ya hemos ido plasmando muchas de estas ideas, queremos destacar algunas de las principales aportaciones:

LA PERCEPCIÓN DEL DESCONOCIMIENTO SOBRE LO QUE IMPLICA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Se trata de un concepto muy de moda en el mundo de la Educación (Goleman, 2010), pero este Equipo es consciente del desconocimiento, no sólo desde un punto de vista teórico, sino también metodológico ¿cómo lo llevamos al aula? Gracias a la metodología utilizada, basada en la observación, experimentación y reflexión, el Profesorado se ha hecho consciente de sus propias carencias y se ha vuelto sujeto activo de su propio aprendizaje sobre la materia.

ALGUNAS DE LAS COMPETENCIAS QUE CONSTRUYEN EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL, YA SE HABÍAN TRABAJADO EN LAS AULAS SIN SABERLO.

En este sentido, el problema que hemos localizado es que al llevarlo a las aulas de manera puntual y sin unos conocimientos teóricos básicos, esta implementación de algunas actividades durante el curso, no logra una buena consecución de objetivos, que sí conseguimos, cuando la maestra tiene ciertos conocimientos sobre Inteligencia Emocional y Modelos de Educación Emocional, puesto que el proceso es más consciente y sistematizado (Gelpi, 2012).

EL AGRADO Y LA SORPRESA DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Estas docentes han descubierto, trabajando actividades para desarrollar la autoconciencia de su alumnado, que los alumnos no sólo están muy motivados, sino que, además, los escolares de 4 y 5 años han respondido de una manera muy reflexiva. Dadas las edades y características de los niños y sus familias, poco habituadas a hablar de sentimientos o emociones, no creían que este aspecto fuese a darse (Punset, 2016).

En cuanto a las propuestas que enmarcarán las actuaciones del curso que viene, seguirán vinculadas a la Inteligencia Emocional y el desarrollo de sus competencias. No obstante, el Profesorado ha descubierto la necesidad de trabajar tres dimensiones que, aun estando encuadradas dentro del concepto de Inteligencia Emocional, consideramos especialmente relevantes por las particularidades de nuestro Alumnado y Centro, por lo que nos parece necesario hacer hincapié en ellas:

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Creemos que esta capacidad pasa por trabajar, sobre todo, la Regulación Emocional.

MEDIACIÓN ESCOLAR.

Nos parece muy importante conseguir dar estrategias y metodologías al alumnado, para que sean ellos mismos los protagonistas a la hora de solucionar pequeños aprietos.

EMPATÍA CON LOS IGUALES (FLORES, HERRERA Y CHAHÍN, 2012).

En muchas situaciones los alumnos no parecen ser conscientes del daño que provocan a sus propios compañeros. Una vez que las maestras intervienen en un problema y les guían en el proceso de reflexión, se dan cuenta de lo mal que se lo han podido hacer pasar a otro alumno (bromas pesadas, juegos conflictivos, etc)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Buil Martínez, S. (2008). *La inteligencia emocional en primaria y su didáctica*. Málaga: Guillermo Castilla.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir* (5ª ed.). Barcelona: Kairós, S.A.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín De Psicología*, 80, 59-77.
- Flores Fernández, R., Herrera Patiño, G., y Chahín Pinzón, I. D. (2012). *Empatía. Guía de entrenamiento*. Bilbao: EDEX.

- García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica De Motivación y Emoción*, 1(0).
- García Navarro, E. (2011). *Proyecto de alfabetización emocional: La felicidad como actitud. Higiene mental*. Universidad de Barcelona.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gelpi Fleta, P. (2012). In Centro de Profesores y Recursos (Ed.), *La inteligencia emocional. Programas de Educación Emocional en Primaria*. Zaragoza.
- Goleman, D. (2011). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós S.A.
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. España: Create Space.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- López-Cassá, E. (2016). La educación emocional en la educación infantil y primaria. *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 557-570). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Lozano González, L., García Cueto, E., Lozano Fernández, L. M., Pedrosa García, I., y Llanos López, A. (2011). *Los trastornos afectivos en la escuela. Guía del programa escolar de desarrollo emocional*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Núñez Pereira, C., y Valcárcel, R. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. España: Palabras Aladas.
- Prada, E. C. (2005). *Psicología positiva y emociones positivas*.
- Punset, E. (2016). La felicidad es un "estado de flujo". Recuperado de: <http://www.eduardpunset.es/418/charlas-con/la-felicidad-es-un-estado-de-flujo>
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. España: Ediciones Destino.
- Sanmartín, O., y González, S. (2015). Meditación en el colegio. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/espana/2015/06/15/556f439c268e3e9e438b459a.html>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Editorial Graó.

¿ESTÁN PREPARADOS LOS FUTUROS DOCENTES PARA INCLUIR A LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO PROTAGONISTAS DE LOS CONTENIDOS SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DE AULA?

Patricia Román Humanes
Universitat Autònoma de Barcelona
Aïda Lago Ponce
Universitat Autònoma de Barcelona
Rocío Rodríguez Tirado
Universitat Autònoma de Barcelona
Jhonatan Sabogal Rodríguez
Universitat Autònoma de Barcelona

PALABRAS CLAVE

Infancia, Protagonistas, Invisibles, Ciencias Sociales

RESUMEN

En esta investigación nos preguntamos por la formación que reciben los futuros docentes para que puedan incorporar los niños y niñas como protagonistas de los contenidos sociales en sus futuras prácticas educativas. La inclusión de los colectivos invisibles es uno de los principales retos de las ciencias sociales (Jara y Santisteban, 2018), que a pesar de los esfuerzos y mejoras de los últimos años sigue mostrando una visión parcial de la sociedad al excluir a gran parte de colectivos y personas. Uno de los colectivos invisibilizados es el de los niños y las niñas, que no aparecen como protagonistas de los contenidos que se enseñan en las aulas (Pinochet, 2013). Esta ausencia es especialmente preocupante cuando los alumnos son precisamente niños y niñas (Pagès, 2018).

Para investigar sobre el tema, analizamos las guías docentes de la formación inicial, entrevistamos a profesores de didáctica de las ciencias sociales de la universidad y preguntamos a los alumnos y alumnas del grado para indagar tanto en la formación recibida para poder revertir estas invisibilidades como en las opiniones de los futuros maestros sobre sus perspectivas de hacerlo en sus futuras prácticas. Nos damos cuenta que, aunque no es un contenido ausente en las clases y el alumnado da importancia a esta inclusión, muchos de ellos no se ven suficientemente formados o preparados para hacerlo. Creemos que las conclusiones y reflexiones de esta investigación interpelan a toda la comunidad educativa, no sólo de la universidad estudiada, para replantear el papel de los niños y las niñas en los contenidos sociales.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se ha realizado desde la asignatura optativa de “Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, impartida por la docente Mariona Massip, del cuarto curso del Grado de Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), en la que desde hace unos años se desarrolla una línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales referente a los protagonistas e invisibles.

Nos proponemos hacer una investigación sobre la formación de los futuros docentes en cuanto a los protagonistas de los contenidos curriculares, y en concreto del medio social y las ciencias sociales (CCSS). Varias investigaciones han demostrado que el currículum y los materiales didácticos, así como las prácticas de aula, incluyen unos protagonistas concretos que excluyen a un gran número de personas y colectivos, a los que llamamos invisibles. Para Solsona (2016), “una educación crítica empieza por hacer visible aquello que es

invisible”, así que una educación crítica e inclusiva requiere poder desinvisible a los colectivos que no se encuentran en los contenidos sociales que se enseñan y aprenden en las clases de educación primaria, y así asegurar que todos nuestros alumnos encuentran referentes y se identifican con aquello que aprenden. Esta visibilización del conjunto de la sociedad es uno de los principales retos de la didáctica de las ciencias sociales (Jara y Santisteban, 2018), ya que la ausencia de estos colectivos (mujeres, niños y niñas, clases trabajadoras, indígenas, esclavos o minorías étnicas, entre otros) es “insostenible y vergonzosa” (Jara y Santisteban, 2018, p.277).

Queremos descubrir si los estudiantes del Grado de Educación Primaria reciben la formación necesaria para poder dar visibilidad a los colectivos invisibilizados. Hemos querido dirigir nuestra investigación hacia el estudio de aquellos colectivos que han estado más olvidados, concretamente nos centramos en los niños y la infancia. Como estudiantes del Grado de Educación Primaria, pero también como exalumnos de Educación Primaria, ¿por qué no tenemos el recuerdo de haber visto la historia desde el punto de vista de los niños? ¿Los niños no han existido a lo largo de la historia? ¿No hay niños protagonistas? ¿Y la vivencia de la ciudad desde el punto de vista de la infancia?

En las Competencias Básicas del ámbito de conocimiento del medio (Departament d'Educació, 2015) los invisibles (dentro de ellos los niños) se identifican como contenido del currículum. Así pues, se puede observar que es un contenido específico del área que hay que trabajar en primaria. Ahora bien, los estudiantes que este año han acabado el Grado de Educación Primaria (GEP) en la UAB, ¿están preparados para incluir los niños y las niñas como protagonistas de los contenidos sociales?

Aunque la historia tradicional centrada en los grandes hombres y sus gestas ha sido largamente superada, aún deja rastros en la historiografía y, sobre todo, en la historia escolar. La historiografía ha avanzado mucho gracias a la descolonización y el feminismo, y se ha intentado construir una historia conjunta que esté escrita a partir de todas las voces (Fontana, 2013). Se han llevado a cabo muchos estudios históricos sobre la historia de las mujeres, de la infancia, de minorías, de la sexualidad, de las ideas, de los cuerpos, etc (Burke et al., 2003). Esta evolución, en cambio, ha sido muy poco evidenciada en la escuela o en el currículum. La enseñanza “ha incorporado aspectos tan importantes como la conciencia histórica, la temporalidad, la memoria histórica, el patrimonio... sin embargo, se ha dejado de lado el debate sobre los protagonistas” (Villalón y Pagès, 2014, p.121).

Los niños han estado como muchos otros un sector invisibilizado en los contenidos sociales escolares: los históricos, pero también los geográficos, políticos o económicos. Como anuncia Pinochet (2013): “La enseñanza de la historia, desde su inclusión en el currículo escolar durante el siglo XIX, ha perseguido como objetivo la formación del ciudadano que el Estado necesita, [...] un ciudadano leal, [...] que no cuestionara las decisiones de la clase política” (p.716).

Los niños difícilmente aparecen, si es que aparecen, en los currículums y en los libros de texto. Si aparecen, es a menudo en los primeros ciclos, después desaparecen para dejar lugar a la historia y los valores de los adultos (Pagès y Villalón, 2013).

¿QUÉ SUPONE INCORPORAR A LOS NIÑOS COMO PROTAGONISTAS?

El trabajo de contenidos históricos con la incorporación de los niños como agentes, fomenta la formación ciudadana y democrática. Pero en las escuelas mayoritariamente se trabajan contenidos que no se adaptan a los cambios constantes que suceden en el mundo, con lo cual los niños piensan que la historia y muchos de los contenidos de las CCSS solo tratan de problemas del pasado, y no los permite sentirse parte de la historia. En las escuelas difícilmente se promueven espacios para que el alumnado hable y decida sobre el presente y el futuro que quiere y en el cual puede participar en su construcción, hecho que provoca que les cueste ver que los cambios son posibles. De este modo, los niños no pueden asumir el rol que tienen en la construcción del presente y del futuro (Pinochet, 2013).

Hay que construir una historia más inclusiva, democratizar los currículums y los agentes históricos para hacer visible la diversidad y realidad plural de nuestra sociedad (Massip, 2018; Pagès y Villalón, 2013), para que los niños vean que sus vivencias son importantes, que sus actos diarios pueden tener un impacto en las otras personas, que sus objetivos son más fáciles de conseguir si colaboran con aquellas personas que tienen intereses parecidos (Pinochet, 2013). Hay que incorporar a otros colectivos para crear un presente donde todo el mundo sea protagonista, para que los niños puedan imaginar nuevos futuros posibles (Massip, 2018), puedan fomentar el pensamiento crítico ante estas desigualdades, y poder cuestionarse qué modelo de sociedad quieren construir.

OBJETIVOS

De acuerdo con todo esto, nos preguntamos si los estudiantes del GEP están preparados para incluir a los niños y las niñas como protagonistas de las CCSS en las prácticas de aula. Por lo tanto, en esta investigación se ha planteado un objetivo general: *saber si la formación de los futuros docentes es adecuada para dar importancia a los niños como protagonistas de las ciencias sociales e incluirlos en la práctica educativa.*

Para conseguir llegar al objetivo general, se han generado dos objetivos específicos que parten cada uno de una pregunta:

¿Se incorpora el contenido de los niños como protagonistas en los planes docentes y en el aula del GEP?

Conocer cómo se incorpora el contenido de los niños como protagonistas en los planes docentes y en el aula del GEP.

¿El alumnado del GEP cree importante incorporar a los niños como protagonistas de las CCSS?

Averiguar si los futuros docentes dan importancia a la incorporación de los niños como protagonistas en la didáctica de las CCSS.

METODOLOGÍA

La presente investigación ha sido concebida desde un enfoque mixto a partir de dos técnicas con las cuales se han recogido datos cuantitativos y cualitativos.

La investigación se ha realizado en el contexto de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se triangulan los resultados obtenidos de tres instrumentos y muestras diferentes:

- a) el análisis de las guías docentes de las asignaturas obligatorias y optativas de didáctica de las ciencias sociales del plan de estudios del grado que han cursado estos alumnos, a través de la codificación y el análisis de contenido.
- b) Por otro lado, docentes (n=2, Jordi y Raquel²³) que han impartido asignaturas de didáctica de las ciencias sociales en la UAB, a los cuales se les ha hecho una entrevista. Este instrumento nos permite recoger información rica desde la perspectiva del entrevistado y aclarar respuestas, pero como limitación, no nos permite recoger información en el contexto natural y la información es filtrada desde la perspectiva de los entrevistadores (Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez, y Paré, 2016). Se pidió el consentimiento oral a los docentes para poder grabar las entrevistas en audio para una posterior transcripción y análisis de las respuestas.
- c) Finalmente, el alumnado (n=34) que este año ha cursado el cuarto y último curso del Grado de Educación Primaria, a los que se les ha hecho una encuesta con preguntas cerradas y abiertas para saber qué saben de los protagonistas de las ciencias sociales, si consideran a los niños protagonistas invisibilizados, cómo piensan que puede favorecer la inclusión de los niños en los contenidos históricos de las CCSS

²³ El nombre de los profesores ha sido sustituido de acuerdo con los principios éticos de la investigación educativa sobre la privacidad y confidencialidad.

para el desarrollo de la formación ciudadana y si creen que están preparados para incluirlos. El alumnado era consciente que estaba participando en una investigación y se le dio la opción de poner su correo electrónico para recibir el resultado de la investigación. Del total de alumnos y alumnas, 59% son generalistas y 41% han estudiado menciones específicas. El 88% se identifica como personas de género femenino y el 12% como género masculino.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con los resultados que se muestran a continuación se pretende encontrar suficientes datos para conseguir el objetivo que nos habíamos propuesto al inicio de la investigación: *saber si la formación de los futuros docentes es adecuada para dar importancia a los niños como protagonistas de las ciencias sociales e incluirlos en la práctica educativa*. Para conseguir este objetivo, en primer lugar, hay que conocer cómo se incorpora el contenido de los niños como protagonistas en los planes docentes y en el aula del GEP. En segundo lugar, hay que averiguar si los futuros docentes dan importancia a la incorporación de los niños como protagonistas en la didáctica de las CCSS.

RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES

Para analizar las guías docentes nos preguntamos si se incorpora el contenido de los niños como protagonistas en los planes docentes y en el aula del GEP. Para hacerlo hemos analizado todas las guías docentes de didáctica de las ciencias sociales obligatorias y optativas. En ellas encontramos que, de todas las guías docentes de las asignaturas de las ciencias sociales, solo en la asignatura optativa de Investigación e Innovación de la Didáctica de las Ciencias Sociales se explicita el tratamiento de las invisibilidades de género y sociales. El resto de evidencias de las otras asignaturas son más ambiguas, puesto que pueden incluir el tratamiento de los niños como protagonistas de las CCSS, pero en ningún caso se hace explícito en los planes docentes y, por tanto, no lo podemos asegurar. En la “Programació Didàctica de les Ciències Socials” (documento de contenido teórico realizado por la profesora Raquel) proporcionada en la asignatura obligatoria “Didáctica de las Ciencias Sociales”, se menciona tres veces a los protagonistas y a algunos de los colectivos invisibilizados. Como estudiantes, tuvimos la oportunidad de hacer una secuencia didáctica a partir de un Problema Social Relevante (PSR), y podemos afirmar que según el tema que el alumnado escoge, la perspectiva de diversidad de género o social tiene más o menos presencia.

RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES DE LA UAB

Para analizar lo que creen los docentes y conocer cómo se incorpora el contenido de los niños como protagonistas en el aula del GEP, hemos realizado una entrevista a los profesores en la cual se hacían preguntas para saber si consideran a los niños protagonistas invisibilizados, si en los planes docentes se trata el tema, si después realmente se lleva a cabo en las aulas del GEP y si creen que el alumnado está preparado para incluir a los niños como protagonistas.

Ambos profesores consideran a los niños y niñas como un colectivo muy invisible a lo largo de la historia.

En cuanto a si creen que la inclusión de los niños como protagonistas de los contenidos históricos y sociales puede favorecer a la formación ciudadana, la docente Raquel considera que sería un recurso potente para trabajar la empatía en hechos sociales del presente y del pasado. A diferencia del docente Jordi, que considera que, si les damos voz y protagonismo a los niños y niñas, los incluimos en la sociedad actual y en la toma de decisiones sobre el futuro, y si forman parte de la historia y la ciudadanía, el alumnado de primaria tendrá consciencia de su participación activa en la sociedad.

Acerca de si creen que en sus aulas los futuros docentes darán más importancia a los hechos históricos protagonizados por grandes personajes o a dar visibilidad a protagonistas que habitualmente no aparecen, Raquel espera que sí, pero que se tiene que trabajar en la formación inicial de los futuros docentes para que puedan exigir a las editoriales la inclusión de esos contenidos en los libros y si no, incluirlos ellos. En cambio, Jordi cree que, a pesar de los esfuerzos, en general la mayoría de los futuros docentes dan importancia a los hechos tradicionales de la historia, a los grandes personajes y a las grandes fechas.

También, han comentado que, aunque se hayan hecho cambios, hay muy poca presencia en las guías docentes, hay pocas asignaturas y no quedan espacios, pero se intenta incluir a los invisibles a través de los contenidos de manera transversal, a pesar de que según los PSR que trate el alumnado aparecerá más o menos. Raquel ha comentado que tratan el tema en las aulas, que lo tienen presente y lo incorporan a los contenidos de los temas, y menciona que: “cada vegada, l’evolució de la meva manera de fer les classes és partir de situacions pràctiques que si les fan, les reproduiran ells quan siguin mestres”²⁴.

Con respecto a si desde la universidad se prepara a los estudiantes para incluir a los niños y niñas como protagonistas de las CCSS en las prácticas de aula, los dos docentes mencionan la secuencia didáctica que el alumnado diseña en la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales”. Pero no se les da instrucción clara de los contenidos, y en pocos casos aparecerá el tema, ya que el contenido depende del PSR a partir del cual la diseñan. Aunque Jordi comenta que “és un moment que com a professorat hem de posar damunt de la taula els invisibles i aleshores és quan algún grup pugui entrar i conscienciar-se sobre aquest aspecte que després acabarà traduint-se a l’aula de primària”²⁵. Además, Jordi ha remarcado que “hi ha poques assignatures, moltes coses a treballar i no queden espais suficients, encara que s’intenta treballar a través d’altres conceptes de forma transversal i es pot introduir aquest aspecte en cadascun dels temes que es treballen a les assignatures”²⁶.

Para hacer consciente al alumnado del GEP sobre el valor de los niños y niñas en la historia para la formación ciudadana, piensan que habría que incluir “la perspectiva de l’infant, com un element a considerar, afegir-ho explícitament, fer-ho visible com un element”²⁷ (Raquel). El profesorado de la asignatura le tiene que dar importancia, puesto que el docente es la clave para dar relevancia a este colectivo, y aunque se hayan hecho cambios, son insuficientes, “el professorat d’aquí n’ha de ser conscient i després fer-ho suficientment generalitzat”²⁸ (Jordi). Pero comentan que eso es complicado, ya que “ens falten eines, instruments i també ens falta una certa continuïtat aquí. Hi ha moviment de professorat que arriba i marxa, que això tampoc ajuda a fer equip”²⁹ (Jordi).

²⁴ Traducción de los autores: “Cada vez, la evolución de mi manera de hacer las clases es a partir de situaciones prácticas que, si las hacen, las reproducirán ellos cuando sean maestros”.

²⁵ Traducción de los autores: “Es un momento que como profesorado tenemos que poner encima de la mesa los invisibles y entonces es cuando algún grupo pueda concienciarse sobre este aspecto que después acabará traduciéndose en el aula de primaria”.

²⁶ Traducción de los autores: “Hay pocas asignaturas, muchas cosas a trabajar y no quedan espacios suficientes, aunque se intenta trabajar a través de otros conceptos de forma transversal y se puede introducir este aspecto en cada uno de los temas que se trabajan en las asignaturas”.

²⁷ Traducción de los autores: “La perspectiva del niño, como un elemento a considerar, añadirlo explícitamente, hacerlo visible como elemento”.

²⁸ Traducción de los autores: “El profesorado de aquí tiene que ser consciente y después hacerlo suficientemente generalizado”.

²⁹ Traducción de los autores: “Nos faltan herramientas, instrumentos y también una cierta continuidad aquí. Hay movimiento de profesorado que llega y se va, que eso tampoco ayuda a hacer equipo”.

RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS AL ALUMNADO DEL GEP

Para conocer el estado de la formación actual de los futuros docentes sobre el tema de investigación, nos planteamos averiguar si el alumnado del GEP cree importante incorporar a los niños como protagonistas de las CCSS. Para hacerlo se ha realizado un cuestionario en línea³⁰ a partir de la herramienta de formularios de *Google* al alumnado de 4º curso del GEP. La primera parte son preguntas de carácter general para conocer el perfil del alumnado sobre el grupo al cual pertenecen, el género, la especialidad estudiada, etc. La segunda parte recoge opiniones del alumnado sobre el objeto de la investigación y la tercera intenta obtener datos sobre las experiencias del alumnado en el aula del GEP.

En la octava pregunta se plantean diferentes ítems para que el alumnado del GEP valore la importancia de esos contenidos dentro del aprendizaje de las CCSS y la formación social ciudadana (Patrimonio, Pensamiento crítico, Literacitat crítica, Derechos Humanos, Desigualdades de género, Historia familiar, Historia de los niños y niñas, Hechos históricos protagonizados por grandes personajes, Participación política). El alumnado tenía que escoger entre “Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo” en base a la afirmación “Considero estos contenidos/temas importantes en el aprendizaje de las ciencias sociales y la formación social ciudadana” de cada uno de los ítems. Casi unánimemente, todo el alumnado está muy de acuerdo en que 3 de estos ítems son importantes en el aprendizaje de las CCSS (Pensamiento crítico, Derechos humanos y Desigualdades de género), aunque en “Desigualdades de género” una persona está de acuerdo. En cuanto a los contenidos relacionados con el tema de investigación, un 41% del alumnado está muy de acuerdo con la importancia de la historia de los niños y niñas, un 56% está de acuerdo y un 3% está en desacuerdo. Un 29% del alumnado está muy de acuerdo con la importancia de los hechos históricos protagonizados por grandes personajes, un 65% está de acuerdo, y un 6% está en desacuerdo. Con lo cual, vemos que empieza a haber diferencias bastante remarcables entre estos dos contenidos, no solo entre estar muy de acuerdo y de acuerdo, sino que hay personas que está en desacuerdo.

En la novena pregunta, centrada en los invisibles de las CCSS, se presentaban diferentes colectivos y el alumnado tenía que determinar la importancia de estos para el aprendizaje de los contenidos históricos de las CCSS. El alumnado tenía que escoger entre cuatro opciones (Muy importante, Importante, Poco importante y Nada importante) de cada uno de los colectivos (Tabla 1). Se observa que las mujeres es el colectivo que mayor nombre de alumnado considera muy importante (97%), y en segundo lugar encontramos al colectivo objeto de la investigación, los niños y niñas, colectivo que un 82% considera muy importante, un 15% considera importante y un 3% considera poco importante.

Tabla 1: Colectivos que el alumnado del GEP considera importantes en el aprendizaje de los contenidos históricos de las ciencias sociales

	Muy importante (%)	Importante (%)	Poco importante (%)	Nada importante (%)
Mujeres	97	3	-	-
Niños y niñas	82	15	3	-
Abuelos y abuelas	82	12	6	-
Esclavos	70	30	-	-
Migrantes	74	26	-	-

³⁰ Muestra del cuestionario: <https://drive.google.com/file/d/1C3fhAIUawZq-9rmRRA7jailYKz2X59c0/view?usp=sharing>

LGTBIQ+	74	23	3	-
Discapacitados y enfermos	65	32	3	-
Etnias minoritarias: Indígenas, Gitanos, etc.	62	38	-	-
Clase trabajadora	68	29	3	-

La décima pregunta planteaba si el alumnado creía que incluir a los niños y niñas como protagonistas de contenidos históricos y sociales puede favorecer la formación ciudadana. Casi unánimemente el alumnado consideró que sí (97%), excepto una persona.

En la undécima pregunta se les preguntaba cuáles de las justificaciones creen que argumentan la importancia de trabajar los niños y niñas como protagonistas de la historia. Se les daba 7 opciones a elegir y podían marcar las que quisieran. De estas 7 opciones, las tres que han estado más destacadas han estado: 1) Para que los niños se sientan protagonistas, entiendan que ellos también son protagonistas en la construcción de su presente y de su futuro y asuman el rol que les corresponde (27 personas), 2) Para que se den cuenta de que sus vivencias cotidianas son importantes y que los actos que llevan a cabo tienen impacto en el resto de las personas (22 personas), y 3) Porque es muy importante trabajar por una participación ciudadana y para que vean que ellos ya pueden participar de diferentes maneras. Las otras cuatro justificaciones han sido seleccionadas por menos de la mitad del alumnado.

A partir de aquí las preguntas se enfocan hacia las experiencias en el aula del GEP. Las tres últimas preguntas plantean al alumnado si ha tenido la oportunidad en la universidad para plantear cómo incluir a los niños y niñas como protagonistas de los contenidos históricos y sociales en las aulas de primaria, si los aprendizajes logrados a lo largo de la carrera le permiten trabajar la historia de los niños y niñas, y qué asignaturas les habían permitido lograr esos aprendizajes. A pesar de que el 97% considera que incluir a los niños como contenidos de las ciencias sociales es importante para favorecer la formación ciudadana, solo el 48% piensa que ha tenido la oportunidad para hacerlo, y un 38% considera que no está preparado para trabajar la historia de niños y niñas. De los que consideran que sí que están preparados, la mayoría piensa que estos conocimientos principalmente los han logrado en las asignaturas de “Didáctica de las Ciencias sociales” (3r curso), y de “Enseñanza y Aprendizaje del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”.

Cruzando datos y valorando las respuestas a la octava pregunta teniendo en cuenta las asignaturas optativas cursadas, podemos ver que la importancia que el alumnado da a los niños y niñas como colectivo en el aprendizaje de los contenidos históricos de las ciencias sociales no queda determinada por las asignaturas optativas de CCSS que ha cursado. Pero sí queda influenciado, ya que hemos identificado una cierta incidencia sobre cómo ciertas optativas de didáctica de las CCSS favorecen a que los alumnos se muestren más o menos de acuerdo al considerar importantes los niños en el aprendizaje de las CCSS y la formación social ciudadana. De hecho, la única persona que no se ha mostrado de acuerdo coincide con una persona que no ha cursado ninguna de las optativas de 4º curso.

También se han cruzado las respuestas del alumnado a las preguntas sobre si creen que han tenido oportunidad en la universidad para plantear cómo incluir a los niños y niñas como protagonistas de los contenidos históricos y sociales en las aulas de primaria y a la pregunta sobre si creen que los aprendizajes que han logrado a lo largo de la carrera les permiten trabajar la historia de los niños y niñas (tabla 2).

Tabla 2: Alumnado que considera que los aprendizajes logrados en la carrera le permiten o no trabajar la historia de los niños y niñas según las oportunidades que cree que ha tenido

en la universidad para plantear cómo incluirlos como protagonistas de los contenidos históricos y sociales en las aulas de primaria.

	Alumnado preparado para incluir a niños y niñas como protagonistas	Alumnado no preparado para incluir a niños y niñas como protagonistas
Alguna oportunidad en la universidad para plantear cómo incluir a los niños y niñas como protagonistas de los contenidos históricos y sociales en las aulas de primaria	11	3
Ninguna oportunidad en la universidad para plantear cómo incluir a los niños y niñas como protagonistas de los contenidos históricos y sociales en las aulas de primaria	5	8

Se puede observar significativamente una relación entre las oportunidades que el alumnado cree que ha tenido en el aula y lo preparado que se siente para trabajar incluir a niños y niñas como protagonistas y trabajar la historia de niños y niñas.

El 48% del alumnado que sí que cree que ha tenido la oportunidad de tratar el tema en las aulas del GEP, menciona sobre todo el diseño de una secuencia didáctica realizada en “Didáctica de las Ciencias Sociales” (3r curso), y dos personas han mencionado las salidas de medio social y natural al entorno. Del 62% (21 personas) que cree que los aprendizajes logrados en la carrera le permiten trabajar los niños y niñas como contenido histórico, 20 personas consideran que la asignatura obligatoria de “Didáctica de las Ciencias Sociales” les ha permitido hacerlo, mencionando también 4 de estas personas la asignatura optativa de “Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales”.

ANÁLISIS GLOBAL DE LOS RESULTADOS

A pesar de que solo en la guía docente de una asignatura se explicita, en la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales” se intenta tratar el tema en el aula, pero su tratamiento depende de los PSR que se plantean. El profesorado intenta incluirlo, aunque no salga en las guías docentes, pero reconocen que faltan espacios y tiempo. Nuestras sensaciones como estudiantes de 4º curso son que no se profundizó en esta problemática. Esto lo vinculamos con los resultados de las encuestas y vemos que donde realmente el alumnado aprende sobre estas cuestiones es en la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales”. Aunque creemos que todavía hay un número muy bajo de alumnado que cree que los aprendizajes logrados en la universidad le permiten trabajarlos (62%).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En el caso de estudio, se ha comprobado que, en las guías docentes del GEP, excepto en el caso de una optativa, no se incluye a los niños y niñas como tema explícito a trabajar, pero en las aulas los docentes los introducen a través de los contenidos que trabajan. Aunque los docentes a veces incluyen a los invisibles y a veces a los niños y niñas en las prácticas de aula, la mitad del alumnado cree que no ha tenido la oportunidad para plantear en las aulas

del GEP cómo incluir a los niños y niñas. A pesar de que la mayor parte del alumnado del GEP piensa que incluir a los niños y niñas como contenidos de las ciencias sociales es importante, la mitad no cree que hayan tenido la oportunidad de tratar el tema en las aulas del GEP, y algo más de la tercera parte cree que no está preparado para incluir los niños como protagonistas en las aulas de primaria.

Así pues, a pesar de que no salga en las guías docentes y el profesorado haga esfuerzos para incluirlo, se tiene que hacer más énfasis, profundizar en el tema, hacer más explícita la formación para que los futuros docentes salgan más preparados, ya que gran parte del alumnado del GEP no tiene la sensación de haberlo trabajado, no es consciente de haber trabajado ciertos contenidos, pero sí que conocen su importancia en la formación ciudadana de los niños y niñas. Esto nos lleva a pensar que, aunque los docentes a veces incluyen a los invisibles y a veces a los niños y niñas en las prácticas de aula, quizás hay que hacer más partícipe al alumnado y futuros maestros para que sean más conscientes de lo que se está haciendo y por qué se está haciendo, que el alumnado pueda reflexionar y ser consciente de su aprendizaje.

Por consiguiente, aunque como menciona alguno de los profesores entrevistados se hacen clases más de tipo práctico, proponemos una metodología a partir de la cual el alumnado pueda reflexionar de manera oral y escrita sobre la importancia de cada uno de los contenidos, de los recursos y de su aprendizaje, que haga darse cuenta al alumnado del GEP, en este caso, de los beneficios de incluir a los niños y niñas como protagonistas de las CCSS, puesto que como hemos visto, gran parte del alumnado cree que no ha tenido la oportunidad para plantear a las aulas del GEP cómo incluir a los niños. De hecho, una de las personas del alumnado ha comentado: “Vam fer una sortida a Empúries i vam fer la visita de les runes a través d'un conte on el protagonista era un nen, però no vam reflexionar sobre aquest fet”³¹. Con respecto a lo expuesto, en las últimas décadas muchos autores han hablado sobre el papel de la regulación de los aprendizajes y la metacognición en el proceso de aprendizaje, en el cual las teorías propuestas sitúan al alumno como agente activo del aprendizaje. Una de las dimensiones que Santmartí y Jorba (1994) exponen en el proceso de autorregulación son la toma de conciencia metacognitiva sobre uno mismo, el contenido, la tarea y la situación o contexto. Por otro lado, otros autores nos hablan de la práctica reflexiva. Para Nolan (2008), la práctica reflexiva es un proceso de aprendizaje que pretende analizar la propia práctica, las experiencias, pensamientos, emociones, acciones y conocimientos, y menciona la importancia de que los docentes de la universidad guíen a los docentes en formación en el proceso reflexivo para ayudarles a construir una consciencia sobre sus propias teorías. Así mismo, Gutiérrez (2018) expone que para tener a un profesorado crítico y reflexivo hay que empezar en la formación inicial del profesorado y continuar con la formación permanente, teniendo los programas de formación el objetivo de la reflexión sobre la práctica profesional. La reflexión en la formación docente toma sentido en el momento en que es entendida como la “capacidad para pensar en lo que se hace o se proyecta hacer, en el por qué y para qué hacerlo, rompe con los modelos técnicos de formación que disocian la teoría y la práctica” (Gutiérrez, 2018, p.242). En este caso, nosotros no hablamos de la reflexión a partir de prácticas en el aula de primaria, sino en relación a lo expuesto. Si las aulas y programaciones del GEP incluyen clases prácticas como el ejemplo en que una futura docente nos habla sobre la salida a Ampurias y un recurso en que la profesora les planteó una actividad a partir de un cuento en el cual un niño era el protagonista, seguramente no es suficiente una clase practica para que en un futuro los docentes reproduzcan la práctica, como una profesora menciona. Al finalizar la actividad se tendría que hacer una reflexión sobre la experiencia, el recurso utilizado y la actividad, el motivo por el que se ha usado ese recurso y no otro, qué beneficios puede tener en el

³¹ Traducción de los autores: Hicimos una salida a Ampurias e hicimos la visita de los escombros a través de un cuento donde el protagonista era un niño, pero no reflexionamos sobre este hecho.

aprendizaje de contenidos sociales y la formación ciudadana, qué modificarían o cómo la mejorarían, etc.

En conclusión, si queremos hacer visible la diversidad de nuestra sociedad, que los niños puedan asumir el rol que tienen en la construcción del presente y del futuro, y que puedan imaginar nuevos futuros posibles, primero hace falta una formación inicial crítica del profesorado, que haya una intencionalidad docente con el objetivo que los futuros maestros se den cuenta de la importancia de incluir a los niños y niñas como protagonistas, que hagan reflexionar al alumnado sobre cómo hacerlo, y que estos puedan valorar estrategias y recursos que puedan usar en las diversas situaciones y problemas relevantes de la realidad social, que reflexionen sobre prácticas y modelos educativos para pasar de una enseñanza de las ciencias sociales a partir de libros con contenidos declarativos, a una enseñanza innovadora, crítica e inclusiva, que permita transformar las prácticas de aula y la democratización de los protagonistas de la sociedad.

Se ha hecho el análisis de lo que pasa en una universidad en concreto, la Universitat Autònoma de Barcelona, un centro donde hace tiempo que se está investigando sobre los invisibles y que ha empezado a incorporarlo en la formación de los docentes. Sería interesante investigar qué sucede en otras universidades en las cuales aún no se ha desarrollado esta línea de investigación o si se está abordando desde otras perspectivas.

Aunque el estudio se ha realizado en una universidad en específico, creemos que los resultados y reflexiones de la investigación interesan e interpelan a toda la comunidad educativa, para seguir avanzando en el camino de la inclusión de protagonistas que permitan democratizar los contenidos y reivindicar la agencia y el papel de todos los colectivos sociales, y de manera muy especial los niños y niñas, para que puedan sentirse identificados con aquello que aprendan y se vean como protagonistas y agentes de su presente y su futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burke, P. (coord). (2003). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial

Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit de coneixement del medi*. Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de http://ensenyament.gencat.cat/web/.contento/hombre/departamento/publicaciones/colleccion_s/*competencies-*basiques/*primaria/delgado-conocimiento-medio.pdf

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC. Recuperado de http://femrecerca.cat/meneses/files/tecnicas_de_investigacion_social_y_educativa_2016.pdf

Fontana, J. (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica

Gutiérrez, M.C (2018). La reflexión de las prácticas en la formación del profesorado de ciencias sociales. En Jara, M.A y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Recuperado de

https://ddd.uab.cat/search?ln=ca&sc=1&p=contribuciones+de+joan+pag%C3%A8s&f=&action_search=Cerca&c=artinf&c=jorcon&c=pubper&c=llicol&c=docrec&c=matdid&c=matcur&c=docgra&c=fonper

Jara, M.A. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Jara, M.A y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Recuperado de

https://ddd.uab.cat/search?ln=ca&sc=1&p=contribuciones+de+joan+pag%C3%A8s&f=&action_search=Cerca&c=artinf&c=jorcon&c=pubper&c=llicol&c=docrec&c=matdid&c=matcur&c=docgra&c=fonper

- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar aprender y evaluar un proceso de regulación continua: propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.
- Massip, M. (2019). *Protagonistes històrics: aules endins, aules enfora*. En Ballbé, M., González-Monfort, N y Santisteban, A. (eds). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. Universitat Autònoma de Barcelona (En prensa)
- Nolan, A. (2008). Encouraging the reflection process in undergraduate teachers using guided reflection. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), pp. 31-36.
- Pagès, J. (2018). *Lliçó magistral*. XI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/201167?ln=ca>
- Pagès, J. y Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, LXXIV (109), pp. 29–66.
- Pinochet, S. (2013). La enseñanza de la historia de la infancia como una herramienta para potenciar la formación ciudadana y democrática en la escuela. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. (vol.2, pp. 715-723). Universitat Autònoma de Barcelona y AUPDCS
- Solsona, N. (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nens i nenes en llibertat*. Barcelona: Eumo
- Villalón, G. y Pagès, J. (2014). *¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria*. Clio & asociados. 1. 10.14409/cya.v1i17.4175.

PROFESORADO INCLUSIVO EN LA UNIVERSIDAD: ¿QUÉ LES CARACTERIZA?

María de las Nieves Sánchez Díaz.
Universidad de Sevilla

PALABRAS CLAVE

Profesorado inclusivo, características, universidad.

RESUMEN

El alumnado con discapacidad es un colectivo cada vez más presente en las universidades españolas. Esta realidad supone la necesidad de que se desarrollen prácticas docentes inclusivas que garanticen su aprendizaje y participación social. El propósito de este estudio era averiguar cuáles eran las características que el profesorado identificaba como definitorias de un docente inclusivo. Participaron un total de 42 docentes que previamente habían sido seleccionados como docentes inclusivos por un grupo de estudiantes con discapacidad. Todos ellos, impartían docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y pertenecían a 6 universidades públicas españolas. Se utilizó una metodología biográfico-narrativa. Los resultados de este estudio han permitido conocer las características (tanto personales como profesionales) que definen al profesorado inclusivo y sus ideales sobre qué características debe tener el profesorado inclusivo ideal. Estos resultados se discuten a la luz de los estudios realizados con anterioridad y permiten extraer implicaciones prácticas.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO.

La concepción sobre discapacidad ha ido evolucionando con el paso de los años, como consecuencia, en parte, de la evolución sociocultural que se ha venido sucediendo. Existen tres formas de concebir la discapacidad, dependiendo del paradigma al que obedezca. Algunos estudios se han desarrollado desde el modelo médico de discapacidad (Bingham, Clarke, Michielsens, & Van de Meer, 2013; Palmer & Harley, 2012), el cual atribuye las causas de ésta al propio individuo. Desde este modelo, las personas con discapacidad sólo se consideran válidas para la sociedad si se encuentran “normalizadas” (Bingham, et al., 2013). Por otro lado, el modelo social de discapacidad, centra la causa de la discapacidad en la sociedad. Desde este planteamiento se entiende que las necesidades que presentan las personas con discapacidad provienen de la respuesta colectiva de la sociedad ante éstas (Gallagher, Connor, & Ferri, 2014; Oliver & Barnes, 2010). En la actualidad, son cada vez más numerosas las aportaciones basadas en el modelo de educación inclusiva. Este paradigma acoge la diversidad en su conjunto, entendiéndola como una característica inherente al ser humano. El modelo de educación inclusiva considera la discapacidad como una riqueza y no como un problema (Durán & Giné, 2011; Sapon-Shevin, 2013) y parte del presupuesto de que todo el alumnado, sea cual sea su condición, debe tener la oportunidad de recibir un aprendizaje de calidad y el derecho de participar en él. El creciente número de estudiantes universitarios con discapacidad, junto con el cambio de la mirada hacia la discapacidad, ha dado paso a la aparición de nuevas líneas de investigación basadas en el modelo de educación inclusiva que están facilitando el desarrollo de prácticas inclusivas en el ámbito de la educación superior. Prueba de ello, son los trabajos de Lombardi, Vukovic, y Sala-Bars (2015) y Moriña, Cortés, y Molina (2015).

Es desde este último modelo, desde el que parten los principios de la pedagogía inclusiva, la cual ha sido identificada como una aproximación pedagógica que puede favorecer el camino hacia una universidad accesible y pensada para todos y todas. Los trabajos en la literatura internacional y nacional que analizan la pedagogía inclusiva en la enseñanza universitaria

son muy escasos, entre los que se pueden citar los estudios de Riddell, Edward, Weedon, y Ahlgren (2010) o Riddell y Weedon (2009).

De acuerdo con Gairín y Suárez (2014), las universidades de calidad lo son, si son también inclusivas. En las enseñanzas pre-universitarias se cuestiona lo que se hace o no se hace en los centros y aulas para atender a la diversidad. Existen estudios que dan cuenta de la necesidad de caminar hacia una educación inclusiva e investigaciones que proponen actuaciones para ayudar a los centros a construir condiciones inclusivas (Lombardi, Murray, & Gerdes, 2011). Sin embargo, la enseñanza universitaria no suele ser objeto de análisis respecto a este tema, y son escasas las evidencias empíricas que ofrecen propuestas para hacer la enseñanza superior más inclusiva (Babic & Dowling, 2015; Moriña & Morgado, 2018; Moriña, López, & Molina, 2017).

De acuerdo con Riddell, Tinklin, y Wilson (2005) y Fuller, Riddell, y Weedon (2009), en los últimos años está creciendo el interés por conocer cómo es la participación y qué caracterizan las experiencias del alumnado con discapacidad en la universidad. No obstante, son muchos los interrogantes que quedan por responder. En este sentido, autores como Gibson (2015) o Weedon y Riddell (2016), apuntan que la universidad aún no ha adoptado las estrategias suficientes para incluir al alumnado con discapacidad y aún existen dificultades para el acceso de este alumnado.

Si bien es cierto que la universidad está realizando cambios en pro de la inclusión de todo su alumnado, siguen existiendo barreras para el alumnado con discapacidad. Entre las barreras más relevantes que puede encontrarse el alumnado con discapacidad en la universidad, y que dificultan su vida académica, están la propia inaccesibilidad del entorno, la falta de formación e información del profesorado en materia de discapacidad, el escaso conocimiento que tienen para realizar ajustes necesarios que atiendan a las necesidades de este alumnado y la actitud del profesorado (Black, Weinberg, & Brodwin, 2014; Costea-Bărluțiu & Rusu, 2015; Hamour, 2013; Mella, Díaz, Muñoz, Orrego & Rivera, 2014; Peček, Macura, Milovanović, & Čuk, 2015; Salinas, Lissi, Madrano, Zuzulich & Hojas, 2013).

No obstante, y rompiendo una lanza a favor de los esfuerzos que se están realizando en el contexto de Educación Superior, también existen facilitadores para este alumnado, como la actitud positiva del profesorado, que es considerada como un elemento clave para poder lograr un proceso de enseñanza- aprendizaje realmente inclusivo (Fullarton & Duquette, 2016; Polo, Fernández-Jiménez, & Fernández, 2018). Sin embargo, una actitud positiva por parte del profesorado no es suficiente para abordar un asunto tan complejo. Diversos estudios, indican que existen otras actuaciones que facilitan la inclusión social y educativa de estos estudiantes. Entre ellas, destaca la organización y oferta de buenos planes de formación para el profesorado en materia de discapacidad y atención a la diversidad (Moriña & Carballo, 2018; Pang, 2018; Walton & Rusznyak, 2017), la creación de mecanismos que mejoren la organización y coordinación a nivel institucional (Gairín, Muñoz, Galán-Mañas, Fernández & Sanahuja, 2013; González-Fontao & Martínez-Suárez, 2012), el establecimiento de planes de estudio inclusivos (Everett & Oswald, 2018; Hockings, 2010; Morgan & Houghton, 2011), la flexibilización en las prácticas inclusivas (Grimes, Southgate, Scevák & Buchanan, 2019) o la existencia de sólidas redes de apoyo, como los Servicios de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (Núñez, 2017; Riddell et al., 2005), entre otras.

La literatura concreta sobre prácticas inclusivas en el ámbito de la Educación Superior no es abundante, pues se trata de una línea de investigación reciente (Hewett, Douglas, McLinden, & Keil, 2018; Lipka, Forkosh, & Meer, 2018). No obstante, se ha encontrado que los docentes que se sitúan en el modelo de educación inclusiva ofrecen oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, facilitando igualmente la inclusión del alumnado con discapacidad (De los Santos & Maxwell, 2018; Slater, Pearson, Warren, & Forbes, 2015).

Estudios recientes han demostrado que las respuestas ante las necesidades del alumnado con discapacidad suelen ser más reactivas que proactivas (Moriña, Gavira, & Molina, 2014), lo que a veces implica que la atención no sea lo suficientemente eficaz ni inmediata. Además, incluso teniendo en cuenta que existe una normativa universitaria que regula los

derechos del alumnado con discapacidad, en muchas ocasiones, la actitud del profesorado dificulta estos procesos inclusivos, como se ha mencionado anteriormente.

Ahora bien, imaginar un docente inclusivo ideal no es tarea fácil. En educación no existen fórmulas maestras para realizar cambios favorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, existen ciertas características personales y profesionales que tanto el alumnado con discapacidad como el profesorado universitario han conseguido resaltar del profesorado que facilita la inclusión. Entre las características personales, el alumnado con discapacidad destaca la actitud comprensiva por parte del profesorado, la flexibilidad ante sus necesidades, la confianza mutua y la cercanía (Fuller, Healey, Bradley, & Hall, 2004; Kioko & Makoelle, 2014). Por su parte, el profesorado resalta la flexibilidad y la actitud comprensiva (Kioko & Makoelle, 2014; Reupert, Hemmings, & Connor, 2010).

En cuanto a las características profesionales, el alumnado con discapacidad señala que son docentes que se caracterizan por usar diferentes medios, formas y canales para transmitir la información y los contenidos de aprendizaje, adaptar estos contenidos a las necesidades del alumnado y por ser profesores informados y formados en materia de discapacidad (Fuller et al., 2004; Kioko & Makoelle, 2014). Al igual que los estudiantes con discapacidad, el profesorado destaca entre las características profesionales de un docente inclusivo, la disposición para proveer las herramientas necesarias para facilitar el aprendizaje a su alumnado, el uso de metodologías diversas y de variedad de canales para transmitir los contenidos de aprendizaje y haber recibido información y formación sobre las diferentes discapacidades y sobre cómo proporcionar las ayudas que este alumnado puede requerir (Kioko & Makoelle, 2014; Reupert, Hemmings, & Connor, 2010). Por tanto, el alumnado con discapacidad y los docentes coinciden en que existen ciertas características, personales y profesionales, que definen al profesorado universitario que ofrece prácticas educativas inclusivas, tales como: la actitud comprensiva, flexibilidad, cercanía, usar diferentes metodologías y técnicas de enseñanza, ofrecer por distintas vías los contenidos, facilitar materiales y recursos que apoyen el proceso de aprendizaje del alumnado, y por estar informados y formados sobre las características y las necesidades peculiares de las diferentes discapacidades que pueden darse en un aula universitaria y sobre las ayudas que pueden proporcionar al alumnado. Como se puede apreciar, la mayor parte de las características, que tanto el alumnado como el profesorado universitario identifican en el docente inclusivo, no están exclusivamente vinculadas al hecho de tener o no una discapacidad. Además, estas características son beneficiosas y favorecen a todo el alumnado (Moriña & Carballo, 2018)

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Los objetivos que se persiguen alcanzar mediante este estudio son los siguientes:

- Averiguar cuáles son las características que definen como docentes al profesorado participante.
- Conocer qué características definen al profesorado inclusivo ideal.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, titulado “Pedagogía Inclusiva en la universidad: narrativas del profesorado” (MINECO, ref. EDU2016-76587-R, 2016-2020, I.P. Anabel Moriña).

La metodología utilizada en este estudio ha sido biográfico-narrativa, enmarcada en un diseño de investigación de corte cualitativo. Es por ello que el análisis de datos se definió por su carácter narrativo.

Con respecto a los participantes del estudio, el acceso a los mismos se realizó a través de alumnos y alumnas con discapacidad de dichas universidades. Para este fin, se les

proporcionó un conjunto de criterios que debía cumplir este profesorado, las cuales se mencionan a continuación:

- Cree en las posibilidades de todo su alumnado.
- Facilita los procesos de aprendizaje.
- Su enseñanza es activa, utilizando distintas estrategias metodológicas docentes.
- Muestra preocupación por el aprendizaje del alumnado.
- Se muestra flexible, con predisposición de ayudar.
- Motiva al alumnado.
- Mantiene relaciones cercanas y favorece las interacciones entre los estudiantes.
- Te hace sentir que eres importante, que formas parte de esa clase.

Una vez que estos estudiantes ofrecieron datos del profesorado que había facilitado su inclusión educativa y que desarrollaba prácticas educativas inclusivas en sus aulas, se contactó con el profesorado solicitando su participación en el estudio. En un principio, la muestra inicial fue de 65 docentes, de los cuales, finalmente participaron 42. Estos docentes se caracterizaban por impartir docencia en las facultades de Ciencias de la Educación. Con respecto a su perfil, su edad osciló entre 33 y 59 años, con un promedio de 41,2 años. Respecto al género, 17 eran hombres (40,5%) y 25 mujeres (59,5%). La experiencia docente de los participantes osciló entre los 7 y los 32 años, con un promedio de 15,8 años. Los participantes pertenecían a diferentes campos del conocimiento: ciencias sociales (40%), arte y humanidades (31%), ciencias de la salud (17%) y ciencias (12%), e impartían su docencia en seis universidades españolas (3 de la Comunidad Autónoma de Andalucía, 2 de la Comunidad Valenciana y 1 de la Comunidad de Madrid).

Para la recogida de datos, se diseñaron dos entrevistas had-oc para el estudio, con el fin de conocer las creencias y los conocimientos sobre discapacidad del profesorado, el diseño de sus proyectos docentes y las acciones que desarrollaban en el aula para facilitar la inclusión. En relación con las creencias y conocimientos sobre discapacidad del profesorado, se exploraron, entre otros aspectos, las características que, a su juicio, les definían como docentes, y aquellas que consideraban que debía tener el profesorado inclusivo ideal. La recogida de datos se hizo durante 7 meses. El análisis de los datos se realizó de dos formas distintas, a partir de un sistema de categorías y códigos. Primero se analizaron todas las entrevistas manualmente, y posteriormente se utilizó el software IBM MaxQDA, en su versión 10.

Durante todo el proceso se han tenido en cuenta ciertas cuestiones éticas de la investigación. Así, se solicitó al profesorado participante su consentimiento informado de la misma, donde se garantizaba su anonimato, y las entrevistas, una vez fueron transcritas, se devolvieron a los docentes para que pudiesen añadir, modificar o eliminar la información que creyesen oportuna.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con respecto a las características personales y profesionales de los docentes inclusivos, los resultados de este estudio indicaron que los participantes, para definirse a sí mismos como docentes, se basaban en características tales como la cercanía, el compromiso, la gran implicación, flexibilidad y exigencia. Además, consideraban que se esforzaban por despertar en su alumnado una motivación intrínseca, el interés por aprender y su implicación en el proceso de aprendizaje, así como el valor por el respeto.

“Yo creo que soy una profesora cercana, intento tener relaciones muy cercanas con mi alumnado, relaciones, dentro del ámbito de la docencia. Me preocupo porque verdaderamente aprendan... trato siempre de motivarlos, despertar el interés, que vean la aplicación de todo lo que estamos trabajando, que vean la utilidad y la necesidad, y la verdad que intento eso, tener una relación profesora-alumna, basada en eso, en la búsqueda de cercanía, interés a la hora de aprender...” (Participante 29)

Otros docentes destacaban también entre las características que les definía la empatía, la comunicación, el compromiso con el alumnado y la docencia. Eran docentes preocupados por innovar, ofrecer contenidos aplicados, que la asignatura fuera accesible y que el alumnado se sintiera respetado.

“Creo que soy bastante empática con el alumnado, y esa empatía lleva a una cercanía, pero como dicen en psicoterapia, la alianza pedagógica suficiente, es decir, esa cercanía, pero con los límites pedagógicos. Es decir, tenemos roles distintos, pero estableciendo canales de comunicación fluidos, de empatía, de comprensión, y yo creo que eso marca mucho lo que yo hago, tanto en la corrección, en la evaluación, en las clases, ¿no? Y luego preocupada por los contenidos, siempre intento innovar, aportar algo nuevo [...]” (Participante 30).

Así mismo, se definían como personas con gran vocación por la docencia y muy motivadas para atender a las demandas que surgen en el aula, incluso para participar en la resolución de los conflictos que pudieran surgir.

“... yo tengo mi vocación docente muy desarrollada, o al menos así lo creo yo, y creo que los alumnos perciben que eso ocurre, que es muy importante hacerles ver que amas tu profesión, que amas la docencia, que amas esa tarea, y ellos le dan credibilidad, realmente, a ese tipo de actitud, ¿no? Entonces, bueno, creo que soy una persona empática, tengo capacidad para escuchar, y, sobre todo, tengo motivación por poder dar respuesta al alumno y a sus problemas en el aula” (Participante 11)

Se consideraban personas muy críticas con su propia práctica docente, lo que les llevaba a estar reflexionando constantemente sobre su actuación docente.

“Pues apasionada. Constante. Y trabajadora. Con una actitud de reflexividad constante. Reflexividad sobre mi práctica” (Participante 12)

Los resultados encontrados permiten describir, por tanto, a los docentes como personas empáticas, cercanas, flexibles, con buenas habilidades comunicativas, con vocación docente y comprometidas con su trabajo. Estos hallazgos coinciden con los encontrados en estudios previos por Fuller et al. (2004), Kioko y Makoelle (2014) y Reupert, Hemmings, y Connor (2010).

Los participantes, además, hicieron hincapié en otras características que les definían como profesionales. Entre ellas, destacaron la formación docente como un aspecto clave para poder desarrollar prácticas inclusivas. Igualmente, indicaron que es importante estar informados acerca de las características de su alumnado (tipo de discapacidad, necesidades y ajustes necesarios). Estos resultados van en la misma línea de lo que plantean Kioko y Makoelle (2014), y Reupert, Hemmings, y Connor (2010) quienes afirman que tanto la formación docente como la información sobre las distintas discapacidades y necesidades del alumnado, son características que debe tener el profesorado inclusivo.

Con respecto a la actuación docente, el profesorado afirmaba que se esforzaba constantemente por ofrecer ejemplos aplicados de la materia, aspecto que concuerda con las recomendaciones de Reupert, Hemmings, y Connor (2010) para favorecer las prácticas docentes inclusivas. Por otro lado, y en la línea de lo que proponen Fuller et al. (2004), los docentes afirmaban que intentaban ofrecer los contenidos ampliados, utilizando materiales que complementan al contenido que se trabaja en el aula, tales como artículos, capítulos de libros, documentos de prensa, etc. Con respecto a las metodologías docentes, generalmente indicaban que hacían uso de metodologías participativas e innovadoras. Además, consideraban que su rol como docente consistía en facilitar, mediar los procesos educativos y en ofrecer recursos y herramientas a su alumnado para alcanzar procesos educativos exitosos, coincidiendo esta visión con las propuestas de Álvarez, Guasch, y Espasa, 2009.

En la siguiente figura (Fig.1), aparecen, de manera visual, las características que definen al profesorado participante como docentes inclusivos.



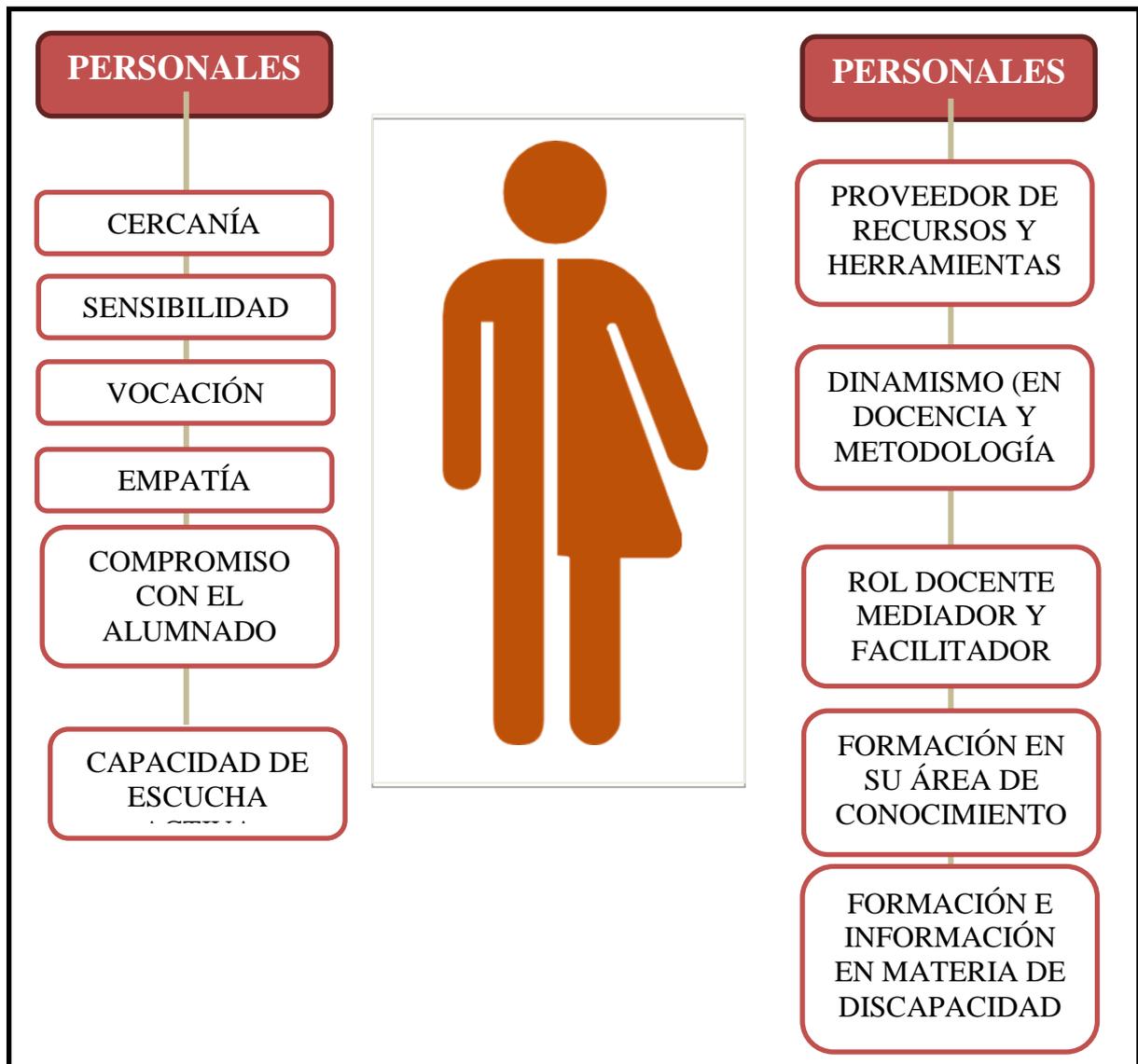


Figura 2. Características del profesorado inclusivo ideal. Fuente: Elaboración propia.

“Conocer bien la materia que vas a impartir, hacer la docencia amena y facilitar el aprendizaje, facilitar de otra manera los contenidos” (Participante 41)

“Bien formado, con un buen conocimiento de la materia, además, con ganas de transmitir ese conocimiento, con vocación pedagógica, y sin duda, con empatía” (Participante 7)

Entre estas características profesionales que debe tener el profesorado inclusivo ideal, los participantes destacaban el dinamismo, tanto en la docencia como en las metodologías utilizadas y la formación docente en materia de discapacidad. A este respecto, Kioko y Makoelle (2014) afirmaban que el profesorado que desarrolla prácticas inclusivas ha de utilizar diferentes técnicas de enseñanza y ofrecer el contenido a través de diferentes medios de transmisión, huyendo del desarrollo de la clase magistral como única forma de desarrollar docencia, y Fuller et al. (2004), añaden la importancia de que el profesorado esté informado y formado en materia de discapacidad.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A modo de conclusión, e imaginando el perfil de un docente inclusivo, se subraya la presencia de características personales tales como la empatía, la comunicación, la flexibilidad, el compromiso y la vocación docente; y de características profesionales como la formación docente, la utilización de ejemplos aplicados y adaptados a la realidad del alumnado, el dinamismo en la docencia y en las metodologías utilizadas, y la facilitación de recursos y herramientas necesarias para el óptimo aprendizaje del mismo. Se trata de un abanico de características que, sumadas a una actitud positiva hacia la discapacidad, como proponen Fullarton y Duquette (2016) o Polo, et al. (2018), y la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque inclusivo (Durán & Giné, 2011; Sapon-Shevin, 2013), servirán para que tanto el alumnado con discapacidad como el resto de estudiantes se encuentren en un ambiente de aprendizaje positivo, cómodo y agradable, que favorezca el desarrollo de la pedagogía inclusiva en el ámbito de la educación superior. Estos resultados conllevan implicaciones prácticas para la formación inicial y permanente del profesorado universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009) University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336, Doi: 10.1080/02619760802624104
- Babic, M. M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. Doi: 10.1080/09687599.2015.1037949
- Bingham, C., Clarke, L. Michielsens, E., & Van de Meer, M. (2013). Towards a social model approach? British and Dutch disability policies in the health sector compared. *Personnel Review*, 42(5), 613-637. Doi: 10.1108/PR-08-2011-0120.
- Black, R., Weinberg, L., & Brodwin, M. (2014). Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64. ISSN 1918-5227. Recuperado de: <http://bit.ly/2Wea9z5>.
- Costea- Bărluțiu, C. & Rusu, A. (2015). A preliminary investigation of Romanian university teachers' attitudes towards disabilities - A premise for inclusive interaction with students with disabilities. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 209, 572-579. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.289.
- De los Santos, S. & Maxwell, G. (2018). Meeting the Needs of Students with Disabilities at Southern Texas University from a Faculty Perspective. *Research in Higher Education Journal*, 34, 1-11. EISSN-1941-3432
- Durán, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de: <http://bit.ly/2K81WVY>
- Everett, S. & Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers, *Teaching in Higher Education*, 23(7), 802-817. Doi: 10.1080/13562517.2017.1421631.
- Fullarton, S. & Duquette, C. (2016). Experiences of students with learning disabilities in Ontario universities: A case study. *International Journal of Special Education*, 31(1), 55-66. Recuperado de: <http://bit.ly/2Ka427A>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318, Doi: 10.1080/03075070410001682592
- Fuller, M., Riddell, S., & Weedon, E. (2009). What is the issue with disabled student's learning?. En M. Fuller, J. Georgeson, M. Healey, A. Hurst, K. Kelly, S. Riddell, ... E.

- Weedon, (Eds.), *Improving Disabled Students' Learning: Experiences and Outcomes*, pp.3-19. New York, USA: Routledge. ISBN: 9781136033902.
- Gairín, J., & Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar a los grupos vulnerables. En J. Gairín (Coord.), *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 35-61). Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.
- Gairín, J., Muñoz, J.L, Galán-Mañas, A., Fernández, M. & Sanahuja, J. (2013) El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 89-108. Recuperado de: <http://bit.ly/2I77MFq>
- Gallagher, D., Connor, D., & Ferri, B. (2014). Beyond the far too incessant schism: special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1120-1142. Doi: 10.1080/13603116.2013.875599.
- Gibson, S. (2015). "When Rights Are Not Enough: What is? Moving towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities". *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886. Doi:10.1080/13603116.2015.1015177.
- González-Fontao, M.P., & Martínez-Suárez, M. (2012). Propuestas de mejora para la inclusión educativa. Las medidas de atención a la diversidad en el contexto gallego. *Innovación Educativa*, 22, 57-73. <http://bit.ly/2IBAm0G>
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., & Buchanan, R. (2019). University Student Perspectives on Institutional Non-Disclosure of Disability and Learning Challenges: Reasons for Staying Invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639-655. Doi: 10.1080/13603116.2018.1442507
- Hamour, B. (2013). Faculty Attitudes toward Students with Disabilities in a Public University in Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 74-81. ISSN: 19139020. Doi: 10.5539/ies.v6n12p74.
- Hewett, R. Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2018). Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. Doi: 10.1080/13603116.2018.1492637
- Hockings, C. (2010). *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education: a Synthesis of Research*. Higher Education Academy, 1-67. Recuperado de: <http://bit.ly/2MCTdhi>
- Kioko, V. & Makoelle, T. (2014). Inclusion in Higher Education: Learning Experiences of Disabled Students at Winchester University. *International Education Studies*, 7(6), 106-116. Doi: 10.5539/ies.v7n6p106
- Lipka, O., Forkosh, A., & Meer, Y. (2018). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*. Doi:10.1080/13603116.2018.1427151
- Lombardi, A., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: self reported attitudes and actions pertaining to universal design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261. Doi: 10.1037/a0024961.
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460. Recuperado de: <http://bit.ly/2HKi66e>
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80. Recuperado de: <http://bit.ly/2KaYvOT>.
- Morgan, H., & Houghton, A.M., (2011) *Inclusive Curriculum Design in Higher Education*. The Higher Education Academy, 1-20. Recuperado de: <http://bit.ly/31pNA9r>
- Moriña, A. & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 87-95. Doi: 10.1590/2175-3539/2018/053.

- Moriña, A. & Morgado, B. (2018). University Surroundings and Infrastructures that are Accessible and Inclusive For All: Listening to Students with Disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23. Doi: 10.1080/0309877X.2016.1188900
- Moriña, A., Cortés, M., & Molina, V. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91-98. Doi: 10.1016/j.tate.2015.09.008
- Moriña, A., Gavira, R., & Molina, V. (2014). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159. Doi 10.1080/07294360.2014.934329
- Moriña, A., López, R., & Molina, V. (2017). What if we could imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2016.1228856>.
- Núñez, M.T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30. Recuperado de: <http://bit.ly/2Ml0ol6>.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusión. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560. Doi: 10.1080/01425692.2010.50008
- Palmer, M. & Harley, D. (2012). Models and measurement in disability: an international review. *Health Policy and Planning*, 27(5), 357-364. Doi: 10.1093/heapol/czr047
- Pang, Y. (2018). Passion and vision for inclusion: A case study of China's rural preservice teachers training program. *Journal for Multicultural Education*, 12(4), 343-352. Doi: 10.1108/JME-01-2017-0003
- Peček, M., Macura-Milovanović, S., & Čuk, I. (2015). Regular Versus Special Streams within Teacher Education. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 99-115. Doi: 10.15516/cje.v17i0.1509
- Polo, T., Fernández-Jiménez, C., & Fernández, M. (2018). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442-458. Doi: 10.1080/1034912X.2017.1406066.
- Reupert, A., Hemmings, B., & Connor, J. (2010). Do We Practice What We Preach? The Teaching Practices of Inclusive Educators in Tertiary Settings. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 120-132. ISSN 1812-9129
- Riddell, S. & Weedon, E. (2009). Disabled students and transitions in higher education. En K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes, (Eds.), *Transitions and Learning through the Lifecourse* (pp. 103-117). London, UK: Routledge.
- Riddell, S., Edward, S., Weedon, E., & Ahlgren, L. (2010). Disability and employment statistics. En S. Riddell, S. Edward, E. Weedon & L. Ahlgren, (Eds.), *Disability, Skills and Employment. A review of recent statistics and literature on policy and initiatives*, 6-33. University of Edinburgh.
- Riddell, S., Tinklin, T. & Wilson, A. (2005). Setting the scene. Disabled students and multiple policy innovations in higher education. En S. Riddell, T. Tinklin & A. Wilson, (Eds.), *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on widening access and changing policy* (pp. 1-20). New York, USA: Routledge.
- Salinas, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich, M. S. & Hojas, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie630502>.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. ISSN: 1697-5200. Recuperado de: <http://bit.ly/30PfxHH>
- Slater, R., Pearson, V.K., Warren, J.P., & Forbes, T. (2015). Institutional Change for Improving Accessibility in the Design and Delivery of Distance Learning--The Role of Faculty

Accessibility Specialists at the Open University. *Open Learning*, 30(1), 6-20. ISSN-0268-0513.

Walton, E., & Rusznyak, L. (2017). Choices in the Design of Inclusive Education Courses for Pre-Service Teachers: The Case of a South African University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(3), 231-248. Doi: 10.1080/1034912X.2016.1195489.

Weedon, E., & Riddell, S. (2016). Higher education in Europe: widening participation. In M. Shah, A. Bennett, & E. Southgate (Eds.). *Widening higher education participation. A global perspective* (pp. 49-61). Oxford, UK: Elsevier.

EDUCACIÓN EMOCIONAL APLICADA AL APEGO INSEGURO

Virginia Ruiz Rebotó Universidad de Valladolid
Mariano Rubia Avi

PALABRAS CLAVE

Apego, ansiedad, regulación emocional, inclusión, educación emocional.

RESUMEN

El apego es un tipo de vínculo afectivo que se caracteriza por la búsqueda de cuidados, protección, seguridad y bienestar. Dependiendo de cómo sean los cuidados en la infancia, se forma un tipo de apego diferente, pudiendo ser de carácter seguro, inseguro huido, inseguro resistente o inseguro desorganizado. Los tipos de apego inseguro, pueden provocar distintos problemas neuronales debido a unos niveles de estrés extremos.

En la propuesta de intervención, nos centraremos en la afectación de control y regulación emocional, baja autoestima, falta de habilidades sociales, etc. procurando una mejora de estos aspectos a través de un Programa de Educación Emocional. Nos basaremos en las dimensiones de Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía personal y Habilidades socio-emocionales y habilidades de la vida. Con el trabajo de estas cuatro dimensiones pretendemos favorecer el desarrollo y la cohesión de todos los miembros de la sociedad educativa, favoreciendo la inclusión y el sentimiento de pertenencia a un grupo, para aquellos alumnos que, en este caso, tienen una carencia de apego seguro.

INTRODUCCIÓN / MARCOTEÓRICO

Cuando hablamos de una discapacidad o de un apoyo a alumnos con dificultades, nos centramos principalmente en aquellos casos que estudiamos, focalizándolo en un refuerzo en el ámbito académico para la consecución de unos contenidos fijados previamente. Sin embargo, nos olvidamos de que ciertas afectaciones cerebrales, pueden originar trastornos que no se asocian directamente con una discapacidad, pero que impiden desarrollar ciertos aspectos básicos, como pueden ser las habilidades sociales, una buena autoestima, un control y una regulación emocional, una gestión de impulsos, etc.

La teoría del apego, ha sido principalmente fundada por John Bowlby y Mary Ainsworth. El apego de forma teórica fue tratado en su mayoría por Bowlby, a través de conceptos de etiología, procesamiento de la información, psicología evolutiva y psicoanálisis. Ainsworth, sin embargo, realizó unas aportaciones más prácticas sobre este tema, en su mayoría para demostrar las ideas de Bowlby. Una de las mayores contribuciones sobre la categorización del apego, sería la prueba diagnóstica de Strange Situation, donde Ainsworth clasifica los tipos de apego en seguro, inseguro huido e inseguro resistente. Posteriormente, ha sido un tema tratado a lo largo de mucho tiempo, siendo polémico en diferentes situaciones como en las adopciones, en las instituciones de acogida, en los niños que se quedaban huérfanos debido a las guerras, etc.

Presentaremos en este apartado las consecuencias que puede tener una falta de apego en la infancia temprana. Para poder llegar a estas afectaciones, explicaremos los componentes de las emociones y su estructura, lo cual nos permitirá utilizar la Educación Emocional con el fin de proporcionar recursos ante estos problemas y de esta manera crear ambientes de apego inclusivo.

Por otro lado, daremos unas definiciones de apego para poder comprender que, dependiendo del tipo de apego formado, se ven afectados una serie de sistemas como la exploración, el miedo y el sistema social y amistoso. Todo esto provoca un desarrollo cerebral diferente, debido a las conexiones neuronales que se crean por el trato de la figura de apego.

EMOCIONES

Las emociones no se presentan de manera independiente, sino que van asociadas a uno o varios estímulos internos o externos, que no podemos controlar de forma voluntaria (Hernández, 2017). Es erróneo generalizar que ciertos estímulos van a provocar unas emociones en concreto, debido a que se trata de una valoración subjetiva, que se expresará en un grado diferente dependiendo de la persona.

Se diferencian tres componentes en una emoción: por una parte, el componente fisiológico, el cual nos produce respuestas involuntarias del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso central. Por otra parte, la conducta del individuo, la cual nos indica la emoción que se está desarrollando, como expresiones, movimientos, etc. y finalmente el componente cognitivo, denominándose, por lo general, sentimiento (Bisquerra, 2003).

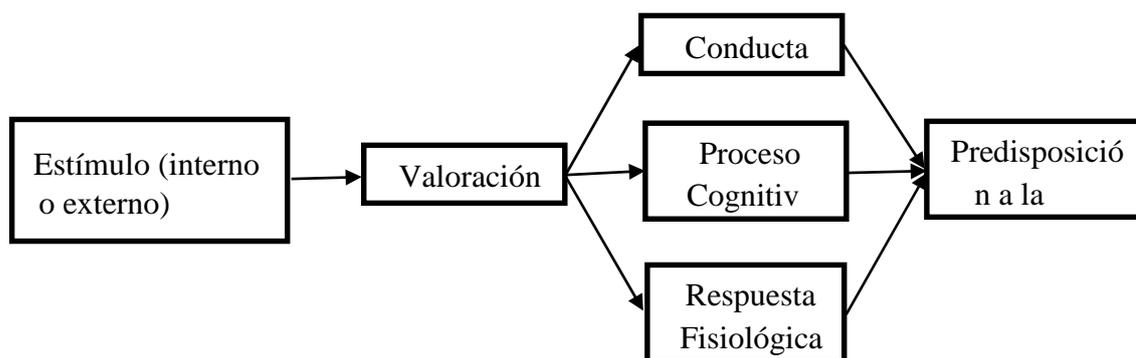


Ilustración 1: Concepto de emoción (Elaboración propia, 2019).

LOS VÍNCULOS AFECTIVOS Y EL APEGO

Los vínculos afectivos poseen una serie de características comunes, destacan por su gran importancia las emociones y los sentimientos. Aunque estos vínculos pueden romperse, son duraderos en el tiempo y son específicos a un número reducido de personas, es decir, que la pérdida de un individuo no se sustituye por la aparición o la presencia de otro. Por otra parte, se acompaña de la búsqueda de proximidad de la otra persona y al presentarse una separación no esperada, se desencadena una ansiedad, la cual se ve presente en todas las etapas vitales debido a la pérdida de una unión de este tipo (Ainsworth, 1989; Lafuente, 1989).

A pesar de lo que se pueda suponer, no nacemos con estos lazos afectivos, aunque todos nacemos con el instinto de formarlos. Estos se van creando con el paso del tiempo y surgen entre dos personas, no es posible tener un vínculo de este tipo con nada más, aunque en ocasiones se dice que se tiene con un animal o con un objeto.

Mientras que los vínculos afectivos quedan definidos por estas condiciones, debemos agregar una más para poder definir de manera completa el apego: “la búsqueda de protección, cuidado, seguridad y bienestar dentro de la relación” (Ainsworth, 1989, p. 709).

A pesar de que existen relaciones de apego durante toda la vida, destacamos el vínculo parento-filial como el primero y el determinante para todas las relaciones que vamos a crear posteriormente.

Tipos de apego

Se estudiaron, a través de una situación experimental denominada “Situación Extraña”, los diferentes tipos de apego. El experimento consistía en incrementar el estrés del niño para provocar así la manifestación del apego.

	Seguro (tipo B)	Huidizo (tipo A)	Resistente (tipo C)
Ansiedad ante la separación	No se encuentra angustiado cuando la madre se va	No hay ningún signo de estrés cuando se va la madre	Ansiedad intensa cuando la madre se va

Ansiedad ante extraño	Evita a la persona extraña cuando no se encuentra la madre, pero cuando está se muestra amigable con ella	El niño juega normal con la persona extraña, se encuentra natural	El niño presenta miedo ante el extraño, le evita
Actitud en el reencuentro	Se muestra feliz cuando vuelve la madre	Cuando regresa su madre muestra poco interés	El niño se acerca a la madre, pero se resiste al contacto con ella, puede hasta apartarla

Ilustración 2: Tipos de apego (McLeod, 2018).

Tras la investigación, se llegó a la conclusión de que principalmente existen tres tipos de apego: el apego seguro (tipo B), el apego inseguro huidizo (tipo A) y el apego inseguro resistente/ambivalente (tipo C) (Ainsworth et al., 1978).

Para poder completar esta clasificación, es pertinente añadir el apego inseguro desorganizado. Este es debido, fundamentalmente, a un maltrato infantil, lo cual le produce una serie de incoherencias. Tienen miedo a su figura de apego pero, sin embargo, quieren su proximidad para ser consolados (Main y Solomon, 1986, citado en Lafuente y Cantero, 2010).

MODELO MENTAL

Actualmente los modelos mentales se conciben también como: “una serie de redes nerviosas asociadas, que puede cambiar sutilmente o dramáticamente dependiendo del contexto y de las experiencias recientes” (Mikulincer y Shaver, 2007, p. 100).

A través del modelo mental, creamos una serie de recuerdos, experiencias, etc. las cuales nos van proporcionando unos esquemas mentales cada vez más complejos de anticipaciones ante situaciones similares a las que se han vivido con anterioridad. Estas representaciones mentales nos proporcionan una información fundamental para la organización del apego.

El modelo mental implica un concepto sobre la figura de apego, la imagen que se tiene sobre los demás y la imagen que se tiene de uno mismo. Además, se incluyen elementos como expectativas, recuerdos, creencias y actitudes sobre dicha relación, entre otros. La imagen que tiene el sujeto sobre sí mismo dentro del modelo mental es siempre complementario al concepto de la figura de apego. Por ejemplo, en una relación de apego donde la madre atiende las necesidades del hijo y le trata con cariño, este tendrá una imagen positiva como persona merecedora de ser querida.

SISTEMAS RELACIONADOS CON EL APEGO

Debido a la carencia de los cuidados proporcionados al niño por la figura de apego, podemos observar unas afectaciones en las relaciones hasta la edad adulta, especialmente con los iguales y en las relaciones amorosas (López, 1993). Aquellas personas que han tenido una historia de apego seguro, es más probable que tengan relaciones estables y duraderas, por el contrario, las que han tenido una historia de apego inseguro se sienten menos satisfechos, más desconfiados, son más inestables emocionalmente, etc.

Además, estas carencias se relacionan con tener una imagen negativa de uno mismo y de los demás, lo que desencadena una mala regulación de emociones propias. Esto da lugar a ciertas actuaciones que tratan de llamar la atención del progenitor, siendo desproporcionadas y poco adaptativas, aumentando su grado cuanto mayor sea el individuo y más se asienten estos esquemas.

Relación del sistema de apego con los sistemas de exploración, miedo y afiliativo.

Al disponer de la cercanía y disponibilidad de la figura de apego, se favorece la exploración y la afiliación, y hace desaparecer o disminuir el miedo. Si la figura de apego se encuentra cercana, se tiene la confianza necesaria para explorar y relacionarse. Al encontrar una

amenaza en el entorno desconocido, el miedo será menor si nuestra figura de apego se encuentra próxima.

Cuando se activa el sistema de miedo, se activa también el sistema del apego y disminuye el sistema de exploración y de afiliación. Al encontrar un estímulo peligroso, el sistema de exploración disminuye, al igual que el afiliativo y se manifiestan conductas de apego, buscando su proximidad y contacto.

Es más factible que el sistema de exploración y de afiliación esté activado cuando se desconecta del sistema de apego. Para poder relacionarse y explorar, se deja el sistema de apego cerca pero más desconectado, para prestar atención al entorno (Cassidy, 2008).

DESARROLLO CEREBRAL

El vínculo afectivo principal, el apego parental, se desarrolla aproximadamente hasta los 3 o 4 años de vida de un individuo. Dependiendo de las relaciones socioafectivas que se hayan recibido de la figura de apego, se ven influenciadas en gran medida la capacidad de autorregulación y la morfología y desarrollo cerebral del niño, llegando a tener incluso afectadas la capacidad de relación, funcionamiento intelectual, etc., si tiene un mal funcionamiento.

La influencia del cuidador en el desarrollo cerebral se basa, principalmente, en el desarrollo de conexiones y estructuras neuronales a través del trato y de las respuestas dadas ante las diferentes peticiones del niño al cuidador. En los primeros años de vida destacan el sistema límbico y el córtex orbitofrontal como estructuras de regulación y expresión emocional. Cuando un cuidador realiza una respuesta socioafectiva correcta (Schore, 1994, citado en Lafuente y Cantero, 2010), facilita el crecimiento neuronal del sistema límbico y subcortical, proporcionando un desarrollo en la regulación emocional del cerebro del niño.

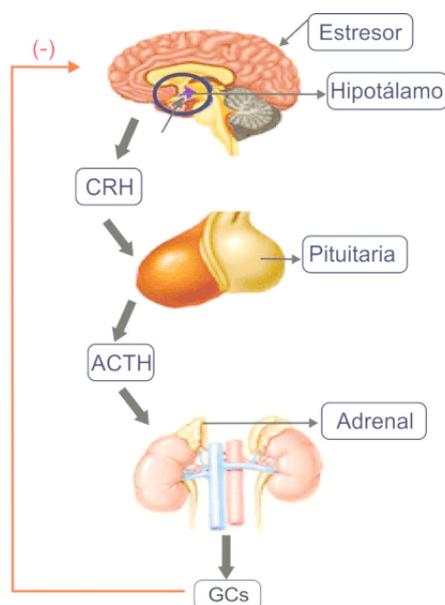


Ilustración 3: Eje HPA (Mendoza, 2016).

Sin embargo, no solo afecta al crecimiento neuronal, sino también a la segregación de diferentes hormonas ante situaciones de estrés. Cuando un niño se encuentra en una situación de estrés, el hipotálamo se encarga de provocar la segregación de la corticotropina (CRH), la cual estimula la hipófisis, que libera la hormona adrenocorticotrófica (ACTH), estimulando la corteza adrenal, produciendo hormonas glucocorticoides, principalmente cortisol. Esto es llamado eje HPA, es decir, eje hipotalámico-pituitario-adrenocortical (Lafuente y Cantero, 2010).

Ante la segregación de una hormona, como el cortisol, esta se distribuye por la circulación afectando y movilizandolos diferentes órganos, enfrentando la amenaza que se ha detectado. Cuando el estrés es agudo, se provoca una liberación hormonal adaptada. Sin embargo, cuando este nivel de estrés es crónico, la liberación de hormonas masificada puede provocar la muerte de neuronas e incluso generar daños cognitivos y emocionales. Cuando la relación de apego es segura, se produce una reorganización de estos acontecimientos cuando el cuidador tranquiliza al niño y le devuelve esa seguridad, provocando una disminución de cortisol en sangre y un equilibrio hormonal.

Gracias a este proceso, el niño ganará sistemas de regulación internos y desarrollo de sistemas y de redes neuronales (Schore, 1996, citado en Lafuente y Cantero, 2010). El córtex prefrontal, desarrollará fundamentalmente, una mayor cantidad de receptores glucocorticoides, lo que ayudará al niño a regular cada vez mejor la respuesta al estrés. Cuando el apego no es seguro, este proceso desencadenará un menor desarrollo de estas conexiones y el proceso de reorganización no se realizará de la misma manera, provocando un nivel de cortisol en sangre muy elevado.

Experimento de afectación de la falta de apego

Los estudios se desarrollan en base a las afectaciones que tiene la falta de atención materna en la corteza prefrontal, tanto en el niño como en la madre. En esta investigación de Pascual (2002) se realiza una separación de las crías de la rata de su vínculo materno, el cual también es creado en los animales, para averiguar las carencias que se tienen en el córtex prefrontal y en el sistema límbico. Es importante puntualizar el hecho de que esta corteza es similar en los humanos y en las ratas, tanto en su organización como en las conexiones córtico-subcorticales (Fuster, 1999; Kolb, 1990).

En este experimento se utilizan 45 ratas albinas, de las cuales se aísla a 23 en jaulas individuales, privándolas del contacto con la madre (grupo IC) y a las otras 22 se las deja en las jaulas con el cuidado materno (grupo SC). Es necesario tener en cuenta que las ratas tienen un periodo de lactancia de 21 días y que a los 18 días se las puede separar de la madre sin provocarlas un trastorno alimenticio. Además, un día en la vida de una rata sería como 3 meses en la de un ser humano, por lo tanto, una privación materna de pocos días puede provocar un daño crónico.

Resultados

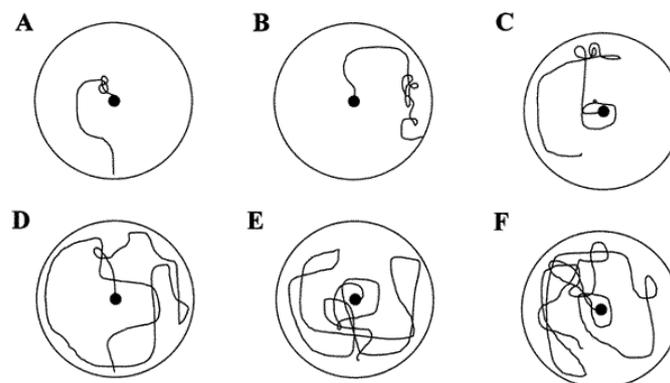


Ilustración 4: Exploratividad en el test de campo abierto (OFT). A, B y C: trazados recorridos por ratas del grupo aislado (IC); D, E y F: trazados recorridos por ratas en el grupo de control (SC) (Pascual, 2002).

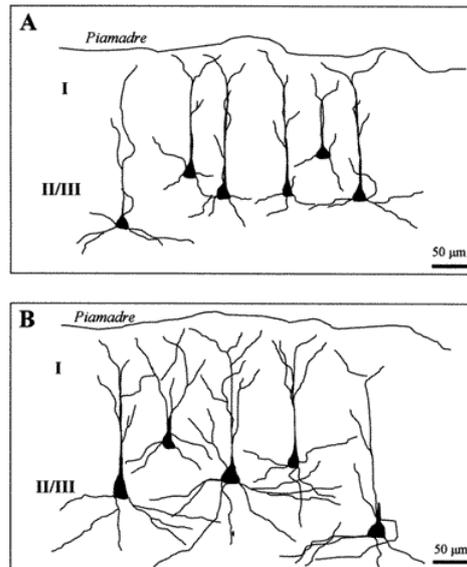


Ilustración 5: Neuronas prefrontales representativas. A: grupo aislado (IC); B: grupo control (SC).

Respecto a la conducta de los animales se observan unos resultados muy concluyentes. En el grupo aislado (A-B-C), se muestran unas exploraciones muy reducidas, significativamente menores a la del grupo de control (D-E-F), donde se puede ver cómo han dedicado el mismo tiempo y una exploración mucho más amplia (Ilustración 4).

Haciendo referencia a la corteza prefrontal se ven diferencias muy significativas. Podemos observar en la ilustración 5-A, grupo IC, que el desarrollo de la corteza prefrontal es mucho menor que en la ilustración 5-B, grupo SC. El número de dendritas que se desarrolla en el primer caso es significativamente menor que en el del grupo de control.

Conclusiones

Respecto a la conducta exploratoria, se observa que la exploración de los animales que se han sometido al aislamiento ha disminuido notablemente. Esta menor actividad exploratoria desencadena una ansiedad cuando se le presenta un elemento desconocido. Los animales del grupo SC realizan primero una exploración cautelosa y posteriormente la ejecutan con una mayor intensidad. Sin embargo, en el grupo IC se estancaban en la primera etapa de inseguridad, realizando un recorrido mínimo y en ocasiones dando vueltas sobre sí mismos (Pascual, 2002). Este estudio indica, como hemos visto anteriormente, que los animales que han sido sometidos al aislamiento tienen una hiperactividad en el eje HPA. El aumento sostenido del glucocorticoides provoca una atrofia de las dendritas y la muerte neuronal que se indica en la investigación (Rief, 2000).

ANOMALÍAS DEL DESARROLLO EN NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS

Como un caso extremo de falta de apego, se estudian las afectaciones de los niños institucionalizados. Algunas anomalías del desarrollo de estos niños pueden ser indiferencia, ansiedad, depresión, retraso del lenguaje, falta de desarrollo intelectual, etc. (Lafuente y Cantero, 2010).

Basándonos en el experimento de la "Situación Extraña" de Ainsworth (1978), se hace una comparación entre niños no institucionalizados e institucionalizados con sus cuidadoras de referencia.

Podemos concluir que, cuando un niño no posea una persona de referencia, es decir, a una figura o figuras de apego, tendrá actuaciones muy diferentes a aquellos que sí que las tengan. Este trastorno derivará en una dificultad en la discriminación entre estas y las demás personas, por lo que sufren menos cuando la cuidadora se marcha de la sala. Cabe destacar

que se produce una preferencia por una cuidadora ante las demás, pero puede deberse a una simple familiaridad y costumbre. Estos niños se encuentran constantemente en una situación de desorientación, la cual se caracteriza por un “recelo – búsqueda” de continuo, reflejando una inseguridad afectiva debida a esa carencia.

El trastorno del apego que encontramos en los niños maltratados, también está presente en los niños criados en instituciones, incluso después de pasar un tiempo en adopción. Numerosas familias que no se quedan con el niño adoptado, suelen alegar este trastorno de apego como principal motivo (Barth y Berry, 1991, citado en Lafuente y Cantero, 2010).

	Niños institucionalizados	Niños no institucionalizados
Exploración	La persona extraña es un Apoyo para iniciar la conducta exploratoria	Disminuye la conducta exploratoria con la presencia de un extraño
Persona extraña	No evitan a la persona extraña sino que se acercan a ella	Actúan con evitación y rechazo ante esta persona
Soledad	Se ven menos afectados, se utilizan menos los sistemas de señalización de soledad (pe. llanto)	Utilizan con frecuencia los sistemas de señalización como el llanto o emisión de sonidos ante la soledad
Búsqueda de proximidad	No frecuentan conductas para mantener el contacto. Se detecta una ausencia de contacto corporal (abrazos, agarre, etc.)	Son más frecuentes las conductas de mantenimiento de contacto

Ilustración 6: Diferencias entre niños institucionalizados y no institucionalizados (Elaboración propia, 2019).

RELACIONES FAMILIARES Y SU EFECTO EN EL APEGO

En este apartado procedemos a explicar el efecto que tiene la sensibilidad de la figura de apego para realizar la clasificación tradicional.

En contraposición con el factor de la sensibilidad parental, podemos encontrar otros experimentos en los que se indica que no se debe de clasificar a los niños con los requisitos utilizados en el experimento de la “Situación Extraña” realizado por Ainsworth (1978). Sus estudios indican que lo que realmente determina el tipo de apego es el temperamento con el que nace el niño (Frodi y Thompson, 1985), el cual se desarrolla de manera insegura cuando el niño es más difícil y menos colaborador, y de forma segura cuando el niño es fácil y colaborador.

Aunque en este apartado nos centramos en los tipos de apego en función de la sensibilidad parento-filial, habría que tener en cuenta el temperamento del niño. Por ser este último factor más individualizado, simplemente nombraremos dos aspectos a tener en cuenta: un temperamento fácil no determina un apego seguro, sin embargo, un temperamento difícil de un niño no cooperativo, sí que parece tener un efecto directo en la inseguridad infantil (Cantero y Cerezo, 2001).

Un sistema compartido nos indicaría que así como el temperamento con el que nacen los niños es fundamental, es necesario también tener en cuenta el apego y la seguridad que la figura de apego les proporciona para su desarrollo (Belsky y Rovine, 1987).

Antecedentes del apego seguro

Según el experimento de la “Situación Extraña”, el tipo de apego desarrollado por los niños, depende de la sensibilidad con la que les traten sus padres, más concretamente, su figura de apego (Ainsworth et al., 1978). Podemos explicar esta sensibilidad como “una percepción consistente de los mensajes del bebé, una interpretación precisa de estos mensajes y una respuesta contingente y apropiada a los mismos” (Isabella, Belsky y Von Eye, 1989, p. 605).

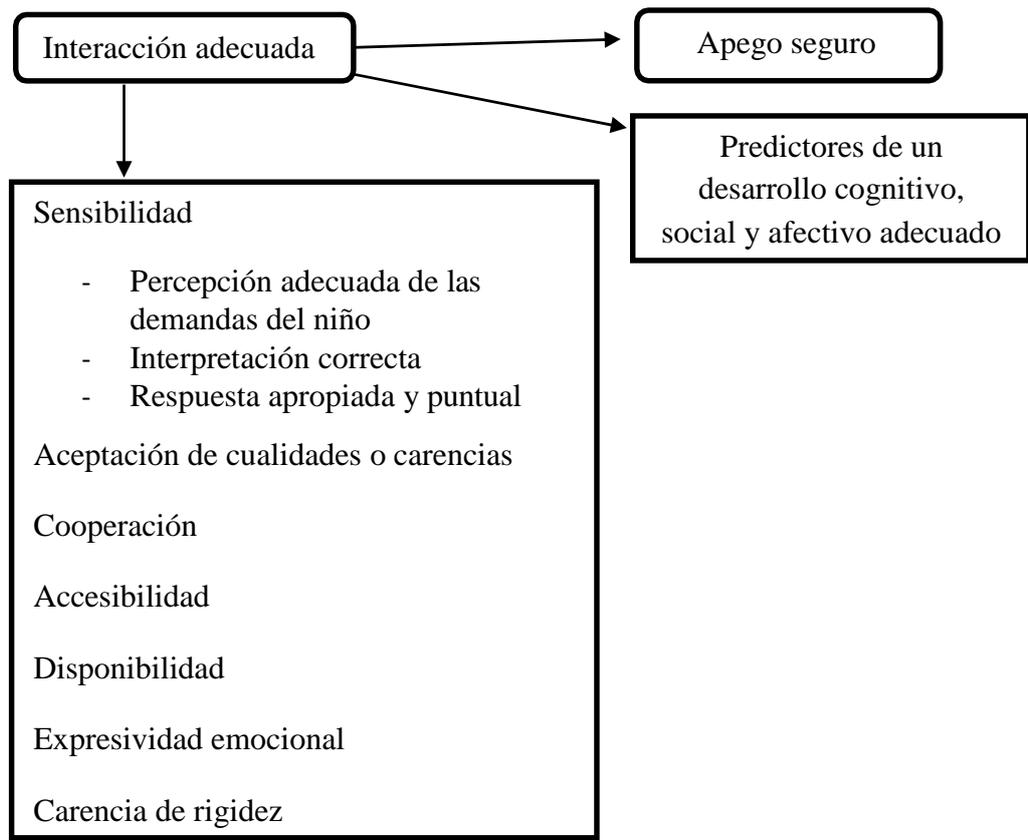


Ilustración 7: Esquema del proceso de formación de un apego seguro (Cantero, 2003).

Antecedentes del apego inseguro

Anteriormente hemos señalado que los niños con apego seguro se caracterizan por tener unos padres con sensibilidad, por lo tanto, los niños con un apego inseguro tendrán unos padres con insensibilidad (Ainsworth et al., 1978). Entendiendo por insensibilidad “una percepción inadecuada e inconsciente, junto con una interpretación y respuesta inapropiada a las señales del bebé, por lo que se generan interacciones asincrónicas, inoportunas e insatisfactorias” (Isabella et al., 1989, p. 605).

Sin embargo, no todas las insensibilidades serán las mismas, lo que nos conduce a la diferencia de apegos inseguros, creando el apego inseguro huidizo, resistente y desorganizado. A continuación, se exponen los diferentes tratos de insensibilidad que provoca la diferenciación de los tipos de inseguridad.

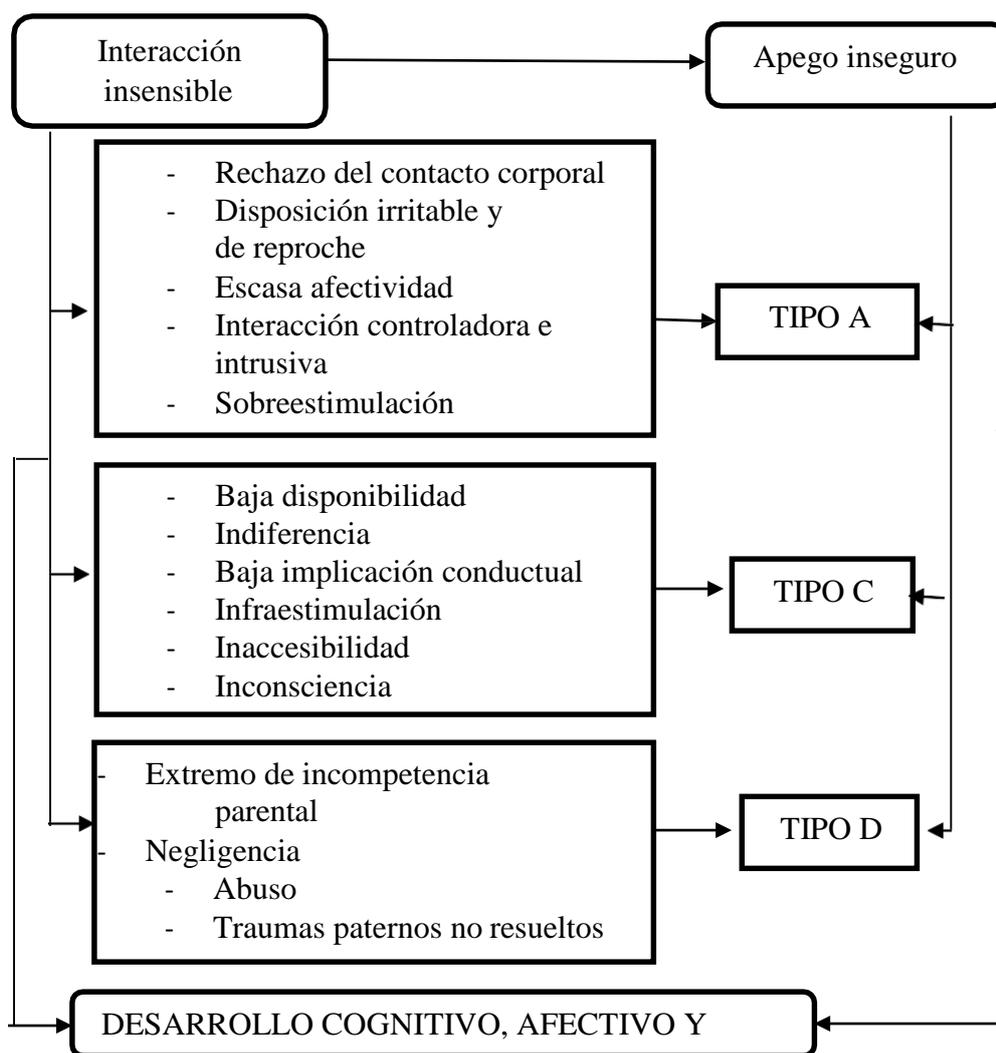


Ilustración 8: Esquema del proceso de formación de apegos inseguros (Cantero, 2003).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Los niños con apego inseguro tienen mayor dificultad en el ámbito de Inteligencia Emocional, teniendo dificultades en cuatro de estas dimensiones:

- La conciencia emocional: esta dimensión consiste en conocer las propias emociones y las de los demás. Esto ayudará a los alumnos a combatir la incertidumbre ante diferentes situaciones, sabiendo anticipar lo que va a suceder gracias a gestos, entonación de la voz, etc. Además, el conocimiento de sus propias emociones, les será útil para posteriormente aprender a regularlas.
- La regulación emocional: es la dimensión más importante en este programa de intervención, debido a que los niños que han sufrido un apego inseguro tienen manifestaciones muy desproporcionadas ante diferentes situaciones, sobre todo ante la ira y el enfado.
- La autonomía personal (autogestión): en esta dimensión, nos centramos en el aspecto de la autoestima y la automotivación. Los niños con unas necesidades de falta de apego presentan una baja autoestima, tendencias depresivas, baja motivación, etc. Por lo tanto, es necesario dotarles de recursos para mejorar los aspectos citados y que se sientan parte del mundo en el que viven.

- Las habilidades socio-emocionales y habilidades de la vida: esta dimensión ayuda a las relaciones interpersonales, conociendo las diferentes maneras de tratar con los demás, lo cual contribuirá a un mejor comportamiento en las situaciones del día a día. Vamos a trabajar estos aspectos a través de la empatía, la asertividad, la escucha, el agradecimiento, etc.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

- Trataremos de proporcionarles recursos para que se enfrenten a estas dificultades y realizar una inclusión que les permita vivir en sociedad, todo esto a través de un Programa de Intervención de Educación Emocional:
- Adquirir un mayor conocimiento de las emociones propias.
- Identificar las emociones en los demás.
- Regular las propias emociones.
- Incrementar la autoestima y motivación.
- Conocer estrategias para la vida y el trato con las personas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales.
- Potenciar la empatía con los demás para mejorar las relaciones interpersonales.
- Controlar la frustración ante diferentes situaciones.
- Mejorar el control a la impulsividad ante situaciones de estrés.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Para poder desarrollar las dimensiones de las que hemos hablado antes, es conveniente trabajar de una manera práctica, incidiendo tanto en el trabajo grupal como en el individual, donde cada alumno tenga que hacer reflexiones personales. Se puede trabajar este programa tanto en un aula donde alguno de los niños tenga las características descritas anteriormente, de manera individual o en pequeño grupo. Sin embargo, es bueno que el profesor participe junto con el alumno y realice las actividades al mismo tiempo que él, para evitar que el niño se sienta evaluado.

Mostraremos a los niños un conocimiento de la realidad, para saber cómo actuar en ella y cómo desenvolverse con mayor facilidad y adecuación. Se realizará de manera activa y participativa, procurando que ninguno de ellos se quede sin intervenir en las sesiones, compartan sus dudas y sus opiniones, y se respeten unos a otros.

La metodología la enfocaremos con un carácter constructivista, es decir, propondremos a los alumnos una serie de conocimientos que ellos deberán construir por sí mismos. Las actividades que vamos a trabajar no son un temario inamovible, por lo que pretendemos favorecer una inclusión de todo el alumnado dotándoles de herramientas que partan de sus conocimientos previos, intereses individuales y necesidades, las cuales indicaremos con anterioridad. Gracias a esto, los alumnos realizarán una interacción entre sus ideas internas y lo que se les va a enseñar, por lo que el conocimiento final será una construcción propia de cada uno, aportando a cada cual lo que necesita.

Basaremos gran parte de las actividades en un aprendizaje basado en problemas, donde realizaremos preguntas y ellos mismos, de manera individual o grupal, deberán buscar las respuestas. Fomentaremos el pensamiento crítico, presentándoles ejemplos reales, los cuales resolverán y podrán transferir a su vida real posteriormente.

Se tratará de adaptar cada actividad a las necesidades de cada niño, el profesor actuará como guía, les irá realizando preguntas para poder llegar a las conclusiones que se buscan. No es conveniente decirles las respuestas directamente, ya que puede haber distintas opiniones y compartiéndolas se llegará a un acuerdo similar pero construido por ellos.

Lo más importante de este programa es procurar que los niños se sientan seguros a la hora de expresarse y tengan la confianza en nosotros para preguntarnos las inquietudes que les surjan. Además, es necesario que se sientan queridos y valorados, ya que, sin esto, los problemas anteriores no se verán modificados. Por último, queremos que los alumnos desarrollen un ambiente comunicativo y de convivencia entre ellos, reforzando los lazos de compañerismo y apoyo en el aula.

En este programa no se realiza una evaluación como tal, sino que se trabaja por observación directa, ya que el conocimiento que adquiera cada alumno puede ser totalmente diferente. Cada uno tiene unas necesidades distintas y construirán conocimientos individuales, por lo que la consecución de los objetivos debe ser valorada por el propio profesor que observa la situación.

TEMPORALIZACIÓN

Las sesiones durarán aproximadamente una hora, la cual será flexible dependiendo de la actitud de los alumnos, de su implicación y de su reflexión. Cuando se vea necesario, se comenzará con una técnica de relajación, por si los alumnos se encuentran muy alterados.

Proponemos cuatro actividades para cada una de las cuatro dimensiones escogidas, a excepción de la dimensión de Habilidades socio-emocionales y habilidades de la vida, que presentamos cinco. Realizaremos diecisiete sesiones en su totalidad, comenzando a principio de curso para poder desarrollar los lazos entre los compañeros de clase desde el principio. Además, se plantearán tres actividades transversales en las dimensiones de Regulación Emocional y Habilidades socio-emocionales y habilidades de la vida.

Para procurar conseguir una buena atención de los alumnos las sesiones se llevarán a cabo a primera hora de la mañana, durante aproximadamente dos meses académicos. En caso de necesitar más tiempo o ver que es necesario reforzar algo, es mejor dedicar más sesiones que dejarlo pasar. Las actividades se llevarán a cabo dos veces por semana, cambiando los días para que esto no afecte a los contenidos del currículo de una asignatura.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una gran parte de la afectación de las personas con un déficit en el apego, se detecta en la falta de Inteligencia Emocional. Esto puede provocar estrés ante situaciones nuevas, baja autoestima, depresión, problemas con las habilidades sociales, respuestas emocionales desproporcionadas, regulación emocional descontrolada, etc. (Lafuente y Cantero, 2010). Debido a los factores anteriores, vemos conveniente trabajar el aspecto de la Educación Emocional, ya que es un tema transversal que creemos que puede paliar las dificultades provocadas por esta carencia de apego en la infancia, facilitando la inclusión de todos los niños, independientemente de lo que hayan vivido en su infancia.

Tras una lectura de las diferentes estructuras de la Educación Emocional, hemos decidido trabajar con cuatro dimensiones, las cuales se muestran más adecuadas ante las necesidades expuestas anteriormente. Estas cuatro dimensiones son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal (autogestión) y las habilidades socio-emocionales y habilidades de la vida (Bisquerra, 2003).

Con este programa pretendemos aportar a los alumnos herramientas que les sirvan para poder combatir las necesidades que se les presenten debido a la situación vivida en la infancia. Es necesario tratar la falta de apego desde los diferentes ámbitos de actuación del alumno, por lo que, si el caso lo permite, sería conveniente traspasar los ejercicios llevados a cabo en el aula a la situación familiar, reforzándolos y comentándolos con el alumno. La buena comunicación entre los familiares y el centro puede ser decisiva para la consecución de resultados favorables en el programa. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la familia puede no ser partidaria de una participación. Debido a esto, procuramos que los ejercicios

realizados en estas sesiones sean lo suficientemente importantes como para que puedan mejorar ciertos aspectos del alumno.

CONCLUSIONES

Las personas nacemos con una predisposición genética de formar lazos afectivos con la gente que nos rodea, en concreto, vínculos de apego, los cuales se caracterizan por “la búsqueda de protección, cuidado, seguridad y bienestar” (Ainsworth, 1989, p. 709). Estos vínculos se crean debido a conexiones neuronales formadas a través de recuerdos o experiencias, las cuales se denominan modelos mentales (Bretherton, 1985). Gracias a ellos, formamos una serie de anticipaciones futuras ante situaciones similares. Es por esto que tenemos un concepto sobre la figura de apego diferente, así como de nosotros mismos y de los demás.

Dependiendo de las anticipaciones que realicemos, se diferencian tres tipos de apego en la clasificación tradicional realizada por Ainsworth (1978): el apego seguro (tipo B), el apego inseguro huidizo (tipo A) y el apego inseguro resistente (tipo C). Todos ellos tienen una serie de características coherentes, creando así unas conexiones neuronales concretas que son las que determinan las actuaciones que se van a realizar ante situaciones similares ya vividas. Sin embargo, Main y Solomon (1986), determinan un cuarto tipo de apego, el inseguro desorganizado, el cual presenta incoherencias de actuación debido, generalmente, a un maltrato infantil.

Hay que tener en cuenta, además de la clasificación tradicional, una investigación realizada por Frodi y Thompson (1985), la cual indica que el temperamento es, realmente, el que determina el apego que se ve en el niño. Uniendo las dos ideas comentadas con anterioridad, es preciso mezclar ambas teorías para dejar claro que tanto el cuidado de la figura de apego, como el temperamento del niño, forman su clasificación de apego (Belsky y Rovine, 1987). Como nos indican Cantero y Cerezo (2001), un temperamento fácil no determina un apego seguro, sin embargo, un temperamento difícil, sí que parece tener un efecto directo en un apego inseguro.

Centrándonos en la clasificación tradicional, donde la sensibilidad de la figura de apego determina el tipo de apego del niño, ya que es más fácil de valorar que el temperamento del infante, Isabella, Belsky y Von Eye (1989) explican la sensibilidad de la madre como “una percepción consistente de los mensajes del bebé, una interpretación precisa de estos mensajes y una respuesta contingente y apropiada a los mismos”. Una buena actuación de la madre hacia el niño, contribuye a un apego seguro, que el niño se valore a sí mismo y a los demás. Sin embargo, los diferentes tipos de apego inseguro, son determinados por una insensibilidad de la figura principal, cada uno con unos matices diferentes.

Este apego inseguro que se crea durante la infancia, determina una serie de afectaciones a nivel neuronal, las cuales desencadenan unos problemas de mayor o menor gravedad, dependiendo de la intensidad o de la duración de los estímulos incorrectos recibidos. Cuando un niño se encuentra en una situación de estrés, se segregan una serie de hormonas que conforman el eje HPA (hipotalámico-pituitario-adrenocortical) (Lafuente y Cantero, 2010), cuando la figura de apego responde de manera correcta a la ansiedad del niño, estos niveles se regulan y se refuerzan. En el caso contrario, los niveles se elevan y no se controlan, por lo que se puede producir la muerte de conexiones neuronales e, incluso, generar daños cognitivos y emocionales.

Se encuentran relacionados con el apego otros tres sistemas principales: el sistema de exploración, el sistema del miedo y el sistema afiliativo. En un niño con un apego seguro, al estar activado el sistema de apego, se conecta el sistema de exploración y el sistema afiliativo (Bowlby, 1989), conociendo de esta manera lo que les rodea y, a su vez, se encuentra desactivado el sistema del miedo. Cuando el miedo se encuentre presente, el sistema de apego aumenta y, la exploración y la socialización, se reducen, buscando proximidad y seguridad. En un niño con apego inseguro, estos sistemas se encuentran alterados, sobre

todo, es muy significativo, en el sistema de exploración, realizando un aislamiento muy notable (Pascual, 2002).

Una de las afectaciones más importantes para la vida diaria de estos niños, puede ser la poca adaptación ante diversas situaciones. Hacemos un especial inciso en las emociones, las cuales van ligadas a estímulos internos y externos, que desencadenarán una actuación diferente dependiendo de la persona y de su conocimiento, control y regulación emocional. Si ante una situación sencilla de la vida, como puede ser un enfado con un compañero de clase, actuamos de manera descontrolada, puede afectarnos de manera negativa durante un tiempo indefinido.

Debido a esta afectación emocional, la cual puede repercutir de forma muy significativa en nuestras vidas, hemos visto conveniente realizar un Programa de Educación Emocional, el cual se centra en mejorar la vida de la persona consigo misma y con los que la rodean. Las conexiones neuronales de las emociones comienzan a formarse en el feto y duran toda la vida, por esto, tratamos de proporcionar herramientas a los alumnos, en concreto a aquellos que tienen un apego inseguro, para mejorar su calidad de vida, conocer sus emociones, saber controlarlas y saber tratar con las personas que les rodean.

Nunca hay que olvidarse de que todas las personas tienen sus puntos fuertes y débiles, por lo que en este trabajo hemos querido reflejar las carencias que pueden estar más ocultas en la sociedad. En ocasiones, confundimos el éxito en la vida con la acumulación de conocimientos, sin embargo, aquellas personas que tienen un buen control sobre sí mismas, sabiendo cómo deben de actuar en cada momento, son aquellas que saben manejar la vida, sintiéndose a gusto consigo mismas y con los demás. Estos niños han pasado por situaciones muy difíciles y tienen carencias en este aspecto. Ahora tenemos la oportunidad de ayudarles, de proporcionarles recursos y apoyarles en la inclusión en la sociedad, beneficiándonos de las ventajas que tiene la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, Vol. 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barth, R. & Berry, M. (1991). *Preventing adoption disruption. Families as nurturing systems*. Boston, MA: Haworth Press.
- Belsky, J. & Rovine, M. (1987). Temperament and Attachment Security in the Strange Situation: An Empirical Rapprochement. *Child Development*. Vol 58, 787-795.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación Emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 21, nº1, pp.7-43.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. En I. Bretherton y E. Waters (eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2 serial nº 209), pp. 3-37.
- Cantero, M. J. (2003). Intervención temprana en el desarrollo afectivo. En A. Gómez-Artiga, P. Viquer y M. J. Cantero (Coords.). *Intervención temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años* (pp. 175-203). Madrid: Pirámide.
- Cantero, M. J. & Cerezo, M. A. (2001). Interacción madre – hijo como predictora de conductas de apego: evaluación de dos modelos causales. *Infancia y aprendizaje*, 93 113 – 132.
- Cassidy, J. (2008). The Nature of the Child's Ties. En J. Cassidy y P.R. Shaver (eds.). *Handbook attachment. Theory, research, and clinical applications* pp. 3-20. Segunda edición revisada. New York: The Guilford Press.
- Frodi, A. & Thompson, R. (1985). Infant's Affective Responses in the Strange Situation: Effects of Prematurity and quality of Quality of Attachment. *Child Development*, Vol. 56, 1280- 1290.

- Fuster, J. M. (1999) Synopsis of function and dysfunction of the frontal lobe. *Acta Psychiatr Scand*, 99: 51-7.
- Hernández, M. (2017). *Apego y psicopatología: la ansiedad y su origen*. Conceptualización y tratamiento de las patologías relacionadas con la ansiedad desde una perspectiva integradora. Bilbao: Desclée.
- Isabella, R., Belsky, J. & von Eye, A. (1989). Origins of infant – mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25(1), 12-21.
- Kolb B. (1990). *The Cerebral Cortex of the Rat*. The MIT Press.
- Lafuente, M. J. (1989). Hacia una conceptualización del apego. *Revista de Psicología de la Educación*, Vol. 1(2), 45-55.
- Lafuente, M. J. & Cantero M. J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M. J. Ortiz y S. Yarnoz (Eds.) *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure disorganized/disoriented attachment pattern. En T. B. Brazelton y M. Yogman (eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, Nj: Albex.
- Mendoza, E. (2016). Estrés en poblaciones de mamíferos silvestres expuestas al impacto humano. Recuperado el 22 de mayo de 2019, de https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Ruta-de-activacion-del-eje-hipotalamo-pituitaria-adrenal-HPA-desde-que-es_fig1_296059011.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: structure, dynamics and change*. New York: The Guilford Press. p. 100.
- Pascual, R. (2002). La interrupción temprana del vínculo social altera la organización citoarquitectónica y expresión de neuropéptidos en la corteza prefrontal. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, Vol. 40 (2), 9-20.
- Rief W. & Auer C. (2000). Cortisol and somatization. *Biological Psychology*, 53: 13-23.
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self. The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schore, A. N. (1996). The experience-dependent maturation of regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 59-87.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Elvira Martín Mediavilla
Universidad de Burgos
Raquel Casado Muñoz
Universidad de Burgos
Fernando Lezcano Barbero
Universidad de Burgos

PALABRAS CLAVE

Formación Profesional, formación del profesorado, atención a la diversidad.

RESUMEN

Abordamos el análisis de la atención a la diversidad en la etapa de Formación Profesional, acercándonos a la formación del profesorado desde sus actitudes y sus prácticas docentes. El estudio se realiza con un cuestionario estructurado construido ad-hoc, basado en otra herramienta, al no encontrar una específica para esta población. El resultado es un cuestionario con 56 ítems, respondido por 69 docentes de Formación Profesional de la provincia de Burgos, con una fiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0,91. Debemos destacar que encontramos muy pocas investigaciones sobre el tema de la atención a la diversidad en la etapa de Formación Profesional en España. Entre las conclusiones afirmamos que la formación en atención a la diversidad entre el profesorado de FP es escasa en la muestra participante y que no se realiza formación permanente sobre el tema. También observamos que la deseabilidad social está presente en las respuestas relacionadas con la atención a la diversidad.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La Formación Profesional es un componente fundamental del sistema educativo que no solo forma a futuros trabajadores, sino también asegura la inserción, reinserción y actualización sociolaboral de los estudiantes (LO 5/2002). Por tanto, será necesario contar con profesionales formados en la especialidad que han de impartir, pero también en la atención a la diversidad del alumnado presente en las aulas (Darling-Hammond, 2000).

El trabajo que se presenta a continuación realiza un acercamiento a la formación para la respuesta educativa al alumnado con necesidades de apoyo educativo en los niveles de Formación Profesional.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Es en el año 2002 cuando aparece en la legislación española un elemento aglutinador de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y las cualificaciones profesionales (Carabias, 2016), nos referimos la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

En su artículo 12, indica que:

“Con la finalidad de facilitar la integración social y la inclusión de los individuos o grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo, las Administraciones públicas, especialmente la Administración Local, en el ámbito de sus respectivas competencias, adaptarán las ofertas formativas a las necesidades específicas de los jóvenes con fracaso escolar, discapacitados, minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión social.”

Es por ello que se han articulado diversas modalidades para obtener cualificaciones profesionales: los Certificados de Profesionalidad, los procedimientos de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de Competencias Profesionales y los títulos de Formación Profesional, en los que se centra nuestra investigación.

En estos ciclos, como en cualquier etapa del sistema educativo, el profesorado es uno de los factores clave (Esteve, 2009), llegando a influir de manera positiva o negativa no sólo por sus conocimientos en la materia, sino también por las actitudes y proyecciones hacia las potencialidades de sus estudiantes (Hsien, 2007 y Abegglen, y Hessels, 2018).

Como podemos observar, al analizar la legislación educativa, cada vez se amplían y diversifican más las funciones exigidas al profesorado. Así, la LOE, en el Título III, Capítulo I: Funciones del profesorado, establece entre otras funciones, la de programar, evaluar, tutorizar, orientar, informar a las familias, coordinar actividades o investigar.

Este cambio de paradigma nos traslada del modelo de profesor como transmisor de conocimientos al de facilitador o guía del aprendizaje del alumnado (Alles, Seidel y Gröschner, 2019), por lo que sus funciones están en constante revisión. Si bien es indiscutible el papel fundamental del profesorado, cabe preguntarnos ¿qué tipo de docente es necesario hoy?

Las competencias docentes y la atención a la diversidad en FP

Las competencias de los docentes han de visualizarse desde dos perspectivas; la primera se refiere a la que tradicionalmente se ha asociado al conocimiento de la materia o área impartida; pero no menos importante es la segunda en la que se hace referencia a las competencias vinculadas al entorno cercano y que complementa a la instrucción académica. Así, puede ser tan importante el dominio de una materia como la capacidad de escuchar y poner en valor el punto de vista de cada alumno y alumna (Messiou et al. 2016).

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales analiza en el estudio AEDEANEE (2011) las competencias que se consideran relevantes en los países de nuestro entorno, para desarrollar la práctica inclusiva. La propuesta concluye que será necesario trabajar en la reflexión sobre el propio aprendizaje, fomentando la práctica innovadora; atender al bienestar del alumnado; colaborar con otros profesionales, familias, etc.; emplear métodos diversos de enseñanza inclusiva; y valorar la diversidad como fuente de recurso.

La Agencia (AEDEANEE, 2013) elaboró otro informe con los resultados del proyecto "Formación Profesional: Normativa y Práctica en el ámbito de la Educación de las personas con necesidades educativas especiales", en el que buscaban las claves de lo que funciona, por qué funciona y cómo funciona respecto a la Formación Profesional de alumnado con necesidades educativas especiales.

Entre las recomendaciones propuestas por la Agencia encontramos (AEDEANEE, 2013):

- Establecer un marco jurídico coordinado entre educación, empleo y autoridades locales.
- Permitir a los centros educativos aplicar un enfoque de trabajo multidisciplinar.
- Formar a los docentes y se apoye esta formación
- Garantizar la atención a la diversidad en la etapa de FP.

Además, en el informe se destaca que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales sigue estando excluido del mercado laboral en una proporción ampliamente desigual.

Nos encontramos por tanto en un momento de cambio sistemático, en el que se pide cada vez más al profesorado y, por ende, se exige una mejor formación de los futuros docentes (Czerniawski, Kidd y Murray, 2018.)

Formación del profesorado en FP

En la lectura del borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria, por parte de la Red Eurydice, Arias, Blanco, Miguel y Vázquez (2016) se preguntan “¿cuáles son los ingredientes que han de poseer los programas de formación inicial del profesorado para garantizar la calidad de los mismos?”; puesto que, como señalan los autores, la calidad de esta formación inicial es clave para el desarrollo de la excelencia en la enseñanza.

Darling-Hammond (2000) explica que no habrá de basarse, exclusivamente en conocimientos teóricos sobre un área concreta del conocimiento, sino que habrá de incluir también formación pedagógica que incluya la información contenida a lo largo de la historia de la práctica docente y la fundamentación teórica existente. La autora señala que será conveniente incluir también formación psicoevolutiva, que permita conocer las características del alumnado, en función de la etapa educativa por la que atraviesan. Cuanto mejor sea la preparación de un docente, mayor será su confianza en el proceso y esto repercutirá de manera exitosa en sus estudiantes.

En el caso del profesorado que imparte docencia en ciclos formativos podemos observar una amplísima heterogeneidad de ramas y de titulaciones de acceso a la función docente.

En esta etapa educativa intervienen dos figuras profesionales; el profesorado de secundaria que imparte docencia en formación profesional y el profesor técnico de formación profesional, pudiendo acceder a la función docente:

- Diplomados, Licenciados, Graduados, con y sin Máster de profesorado,
- Titulados de FP de Grado Superior y contando con el Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica para Profesorado de Formación Profesional.

Además, la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional establece en su Disposición adicional segunda que, en función de las necesidades, podrán impartir algunos módulos “profesionales cualificados, cuando no exista profesorado cuyo perfil se corresponda con la formación asociada a las cualificaciones profesionales”.

Se trata, por tanto, de un profesorado con formación ecléctica y variada en ramas específicas del conocimiento y que, en muchas ocasiones no cuentan con formación específica en atención a la diversidad.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Planteamos en nuestro estudio dos objetivos:

- 1) Identificar el grado de participación en acciones formativas del profesorado de Formación Profesional de Burgos en relación con la atención a la diversidad.
- 2) Conocer las estrategias aplicadas por el profesorado de FP en su actividad docente con relación a la atención a la diversidad.

Planteamos también dos hipótesis:

- 1) La formación en atención a la diversidad entre el profesorado de Formación Profesional es escasa.
- 2) La variedad de prácticas inclusivas implementadas por el profesorado depende de la formación en atención a la diversidad.

METODOLOGÍA

Trabajamos mediante un estudio descriptivo que emplea una metodología de corte cuantitativo, utilizando como instrumento un cuestionario validado.

Tras revisar múltiples opciones de cuestionarios, vemos que la mayoría se dirigen a etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, sin encontrar ninguno específico para la etapa de Formación Profesional.

Seleccionamos finalmente el cuestionario de Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña (2004), elaborado a partir del "Index for inclusión" y dirigido a todo el profesorado, si bien ha sido validado en centros de Educación Primaria y Secundaria.

La fiabilidad de este instrumento, según los autores, se obtuvo mediante el Alfa de Cronbach, con un nivel de correlación de 0,88 en la escala de prácticas inclusivas y un 0,65 en la escala de actitudes.

Se tienen que realizar 16 modificaciones en el instrumento; todas ellas para adaptar el instrumento a la etapa de Formación Profesional: unidades de trabajo por unidades didácticas, profesorado por maestros, centros de FP por centros de primaria o secundaria, módulos por cursos... Así mismo, y en coherencia con la normativa vigente para la Formación Profesional, se modifican las referencias a ACNEE (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales) por ACNEAE (Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo educativo)

La fiabilidad del instrumento resultante (Alfa de Cronbach) es de 0,91. Si bien, siguiendo el procedimiento que indican los autores del cuestionario original (Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña, 2004) y realizando el análisis factorial, se obtienen dos factores: prácticas y actitudes, vemos que el estadístico muestra una fiabilidad de 0,928 en los factores de prácticas; hallando cierta debilidad en los factores resultantes de actitudes, con un resultado de 0,543.

MUESTRA

Para la participación en el estudio, no se hizo ninguna selección, dado que se ha intentado trabajar con todo el Universo Muestral.

Se transfirió el cuestionario a un formulario de Google y se envió por correo electrónico al equipo directivo de todos los centros en que se imparte alguno de los niveles de FP en Burgos, solicitando su difusión entre los docentes de FP. De esta manera aseguramos el anonimato de los participantes. Posteriormente se contactó telefónicamente para asegurar la recepción y se motivó a participar al profesorado.

Las respuestas se recibieron desde el 26 de febrero de 2019 hasta el 1 de mayo de 2019. Fue necesario llamar personalmente a algunos centros en varias ocasiones en aquellos casos en los que la participación estaba siendo nula.

Finalmente podemos decir que se ha contactado con un total de 21 centros, de los cuales 12 son públicos, 8 concertados y 1 privado.

La respuesta obtenida es de 69 docentes.

Los resultados obtenidos provienen mayoritariamente de mujeres (62,3%), frente al 37,7% de cuestionarios respondidos por hombres. Estos datos son acordes con los publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019), en los que se indica que el 71,9% del cuerpo profesional docente en España son mujeres.

Las respuestas provienen mayoritariamente de centros públicos, representando el 81,2% del total y el resto de centros concertados.

Por franjas de edad, las respuestas han sido mayoritariamente de población entre 46 y 55 años (37,7%), con menor número de respuestas en los dos extremos de la tabla, con un 15,9% y un 18,8% de profesorado entre 56-65 años y entre 24-35 años, respectivamente.

En cuanto a la experiencia docente, la mayor tasa de las respuestas se encuentra en el profesorado con menos y con más experiencia docente, habiendo obtenido un 31,9% de respuestas entre profesorado con 0-5 años de experiencia docente y el mismo porcentaje del que cuenta con más de 20 años de experiencia.

El nivel en el que imparte docencia la población participante, es mayoritariamente en Ciclos Formativos de Grado Superior con un 73,9%, siendo un 62,3% los docentes de Ciclos Formativos de Grado Medio y un 18,8% los que lo hacen en Formación Profesional Básica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Comenzamos analizando la formación recibida en atención a la diversidad (Gráfico 1), ítem en el que la mayoría de la muestra participante expone que es nula o poca (69,5%), siendo un 30,4% de la población participante quien manifiesta haber recibido una formación en atención a la diversidad de nivel “normal” (24,6%) o “bastante” (5,8%).

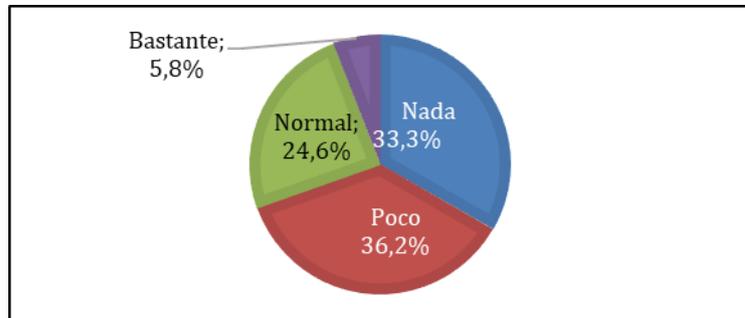


Gráfico 1. Formación en atención a la diversidad. Fuente: Elaboración propia.

Ninguno de los participantes considera tener “mucho” formación en este ítem.

Relacionado también con la formación en atención a la diversidad, los datos reflejan una escasa formación en los últimos 3 años. El 70% de la muestra no ha realizado ningún curso relacionado con la atención a la diversidad recientemente, el 17% ha realizado un curso, el 12% ha realizado 2 cursos y solo el 1%, que corresponde con un único sujeto, ha realizado 3 cursos en atención a la diversidad en los últimos 3 años.

Estos datos contrastan con las recomendaciones que señalan que todos los docentes deberían contar, entre otras, con una formación inicial en cuestiones relacionadas con la atención a necesidades educativas especiales, herramientas para realizar adaptaciones y actitudes positivas hacia la diversidad (Peñafiel y Torres, 2002).

Más aún en el caso de la FP Básica, puesto que es una medida de atención a la diversidad en sí misma (LOMCE).

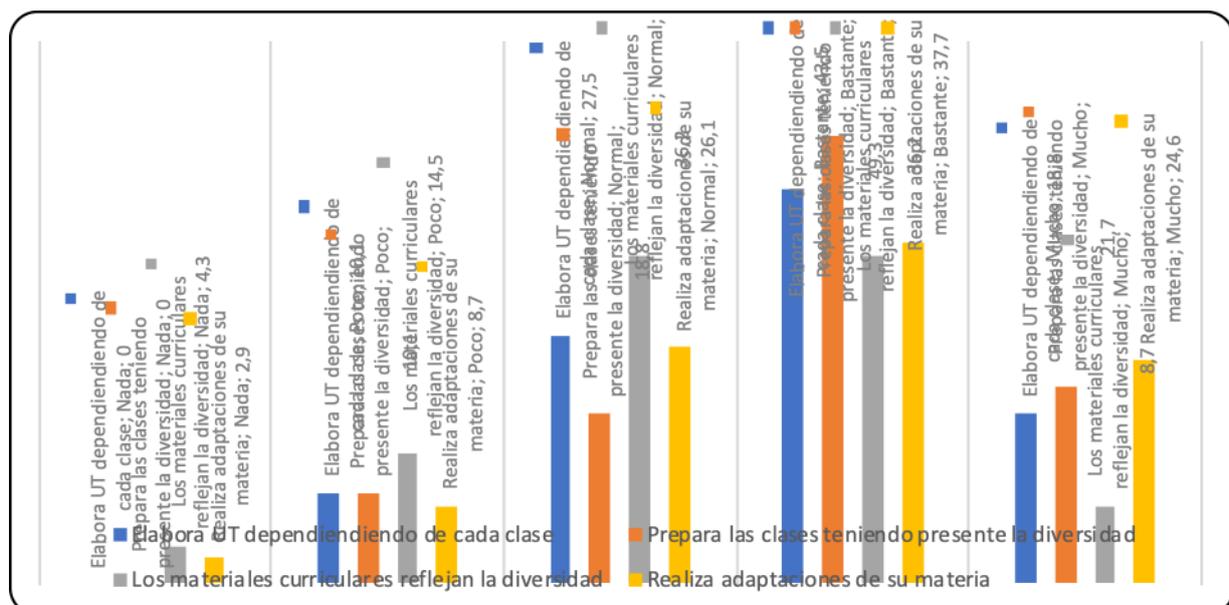


Gráfico 2. Adaptaciones según niveles de concreción curricular. Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 2 vemos agrupadas las respuestas a ítems relacionados con las adaptaciones realizadas en diferentes niveles de concreción curricular.

Observamos que las respuestas se aglutinan en la franja que abarca desde normal hasta mucho, donde el 80,8% manifiesta elaborar las Unidades de Trabajo dependiendo de cada clase, el 89,8% preparar las clases teniendo en cuenta la diversidad de experiencias de los estudiantes y el 88,4% realizar adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes.

Información que contrasta con la reflejada en el gráfico 3, donde responden al ítem sobre si se involucra al orientador/a (medida básica de apoyo a la diversidad) en la programación del aula y en su oportuna revisión. En él vemos que el 43,4% manifiesta que es poco o nada, siendo solo el 28,9% los que dicen involucrarlo bastante o mucho.

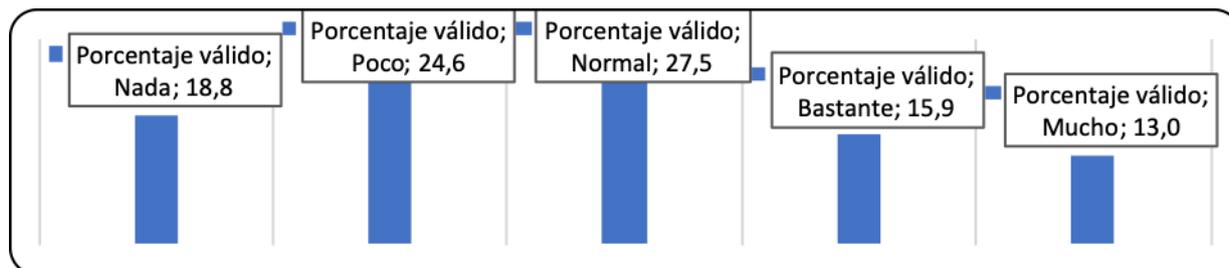


Gráfico 3: Grado en que se involucra al orientador en la programación del aula. Fuente: Elaboración propia.

Esto contradice a lo establecido legalmente por la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, que señala entre las funciones del orientador:

“Asesorar en las decisiones de carácter metodológico, en el establecimiento de criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción del alumnado, así como en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, colaborando en el seguimiento y evaluación del proceso educativo del alumnado”

“Participar en la planificación y el seguimiento de las adaptaciones curriculares y de otras medidas de atención educativa, en colaboración con el tutor y los demás profesionales implicados”

Profundizando en el ítem sobre realización de adaptaciones de la materia para que participen todos los estudiantes, el Gráfico 4 nos muestra que, tanto el profesorado con formación, como el que no presenta formación, realiza adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes.

Entendemos por profesorado con formación la muestra que contesta normal y bastante al ítem “formación recibida en atención a la diversidad”; y profesorado sin formación la muestra que contesta nada o poco. Recordamos que nadie respondió “mucho” en este ítem.

Estos datos reflejan que el 62,3% de la muestra afirma realizar bastantes o muchas adaptaciones en su materia, porcentaje que coincide con quienes manifiestan elaborar las Unidades de Trabajo dependiendo de cada clase y con el 71% que afirma preparar las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de sus estudiantes.

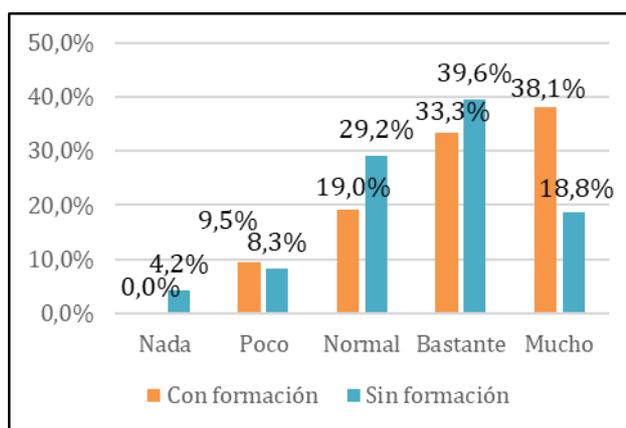


Gráfico 4: Realiza adaptaciones según grado de formación. Fuente: Elaboración propia.

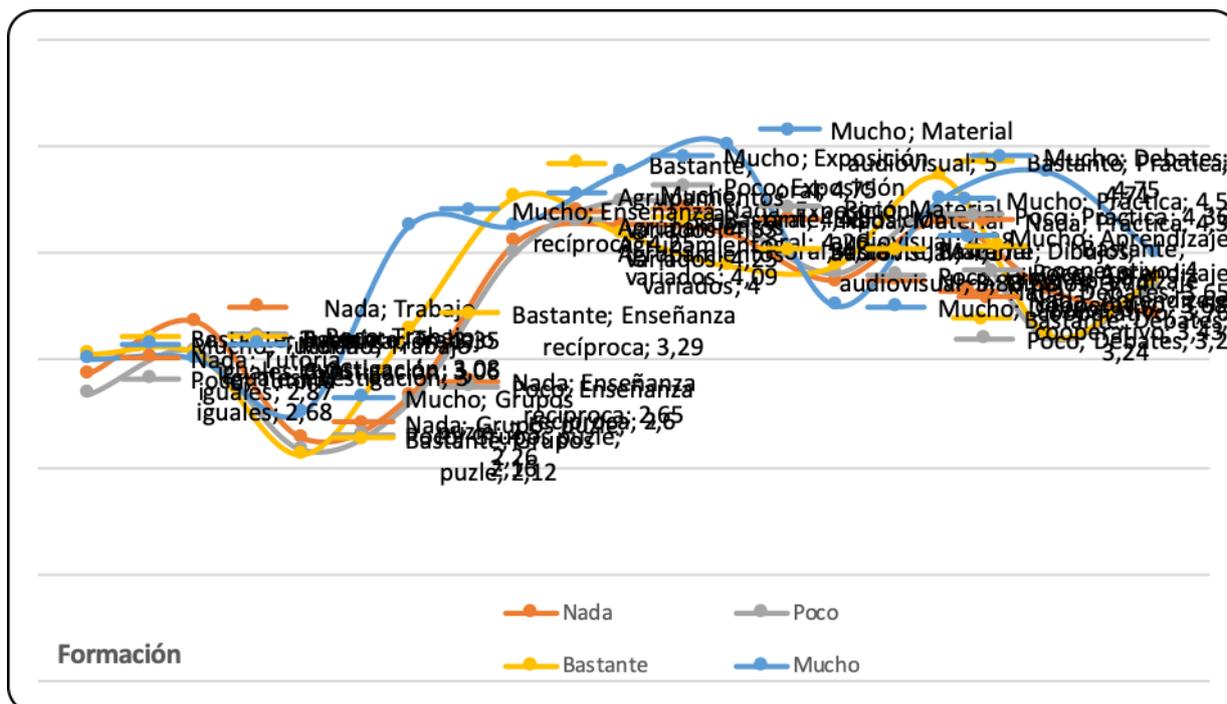


Gráfico 5. Implementación de recursos metodológicos según nivel de formación en atención a la diversidad. Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar sobre los diferentes recursos metodológicos que implementan en su trabajo, encontramos las respuestas que presentamos en el Gráfico 5. Estas se agrupan según el nivel de formación en atención a la diversidad, con los mismos criterios indicados anteriormente.

Destacamos que, independientemente del nivel de formación en atención a la diversidad que nos indican, la población participante manifiesta utilizar casi en el mismo grado los recursos por los que han sido preguntados. Solo en 3 de las propuestas metodológicas el grupo con mayor nivel de formación destaca en el uso de recursos; en la enseñanza recíproca, el material audiovisual o los debates.

A este respecto encontramos incoherencias en el análisis de las respuestas abiertas, en las que se confunden actividades con metodología. Por ejemplo, ABP aparece en un mismo sujeto (N24) como respuesta al uso de otras metodologías y a la de otras actividades.

Destacamos también la implementación del aprendizaje cooperativo en los diferentes niveles de Formación Profesional (Gráfico 6), donde se aprecia que en FP Básica su uso es muy inferior al que se manifiesta en los Grados Medios y Superiores.

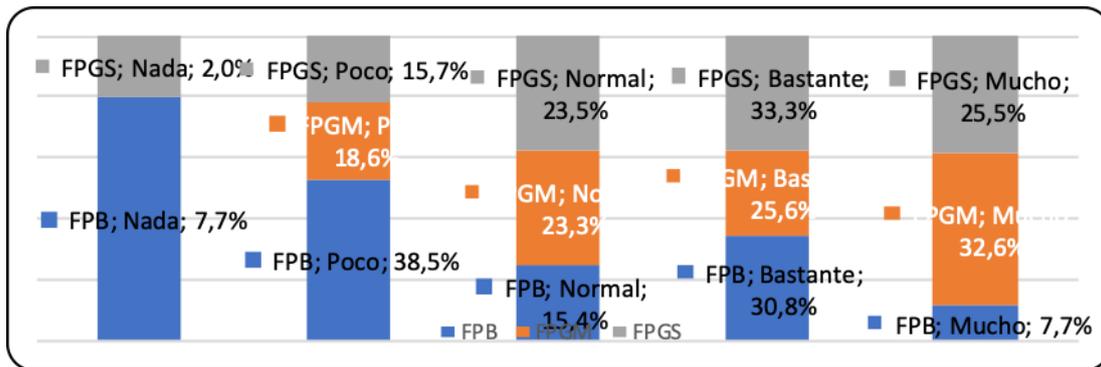


Gráfico 6. Implementación de aprendizaje cooperativo por niveles de FP. Fuente: Elaboración propia.

Especialmente significativo en la etapa de Formación Profesional Básica, por aglutinar a menores en riesgo de fracaso escolar (LOMCE), no es menos importante la relación de la familia y el centro educativo en el resto de las etapas, puesto que son los dos contextos principales en los que se desarrolla el alumnado (Sole, 1996, Torío, 2004 y Redding, 2005).

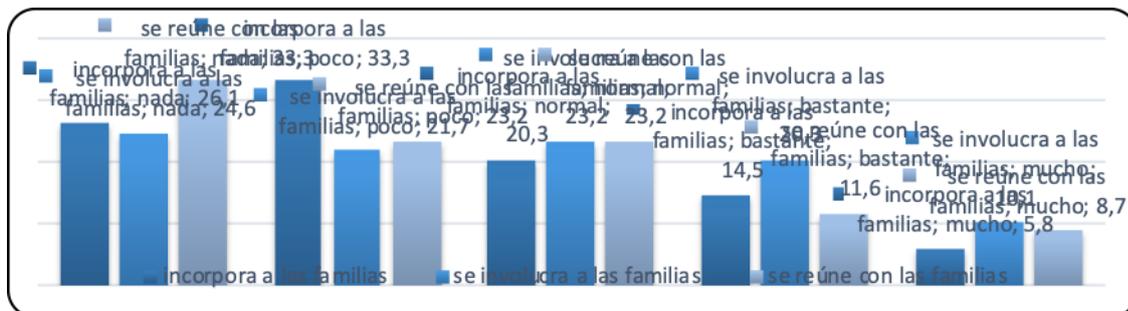


Gráfico 7. Participación e implicación de familias. Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de resultados de los ítems que hacen referencia a la implicación y relación con las familias, el Gráfico 7 indica:

Más de la mitad de la muestra (59,4%) incorpora poco o nada a las familias como recurso en el aula,

Un porcentaje similar (56,5%) manifiesta reunirse poco o nada con las familias,

El 46,1% responde que en el centro se involucra poco o nada a las familias en el apoyo al alumnado en actividades escolares y/o extraescolares.

Destacamos estos resultados puesto que, estudios realizados al respecto identifican la vinculación de la familia en el proceso educativo como un factor protector del fracaso escolar (Fullana, 1998) y como una de las dos variables fundamentales en la autoestima global de los jóvenes (Broc, 2000). Es por eso que se considera no solo una de las competencias docentes a desarrollar (Perrenoud, 2004, Marina, Pellicer y Manso, 2015) sino también una de las funciones del profesorado establecidas por ley (LOE).

Finalmente, destacamos los resultados recogidos en el Gráfico 8 en relación con la autopercepción de preparación en función del nivel de formación. Para su análisis se ha hecho la misma agrupación referente a la formación del profesorado que en el Gráfico 4.

Los resultados no muestran diferencias en la percepción que tiene el profesorado respecto de su preparación para atender al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, tanto si tienen como si no tienen formación en atención a la diversidad. Casi la mitad (74,6%) de la muestra con poca o ninguna formación responde que se siente bastante o muy preparado para atender a este alumnado.

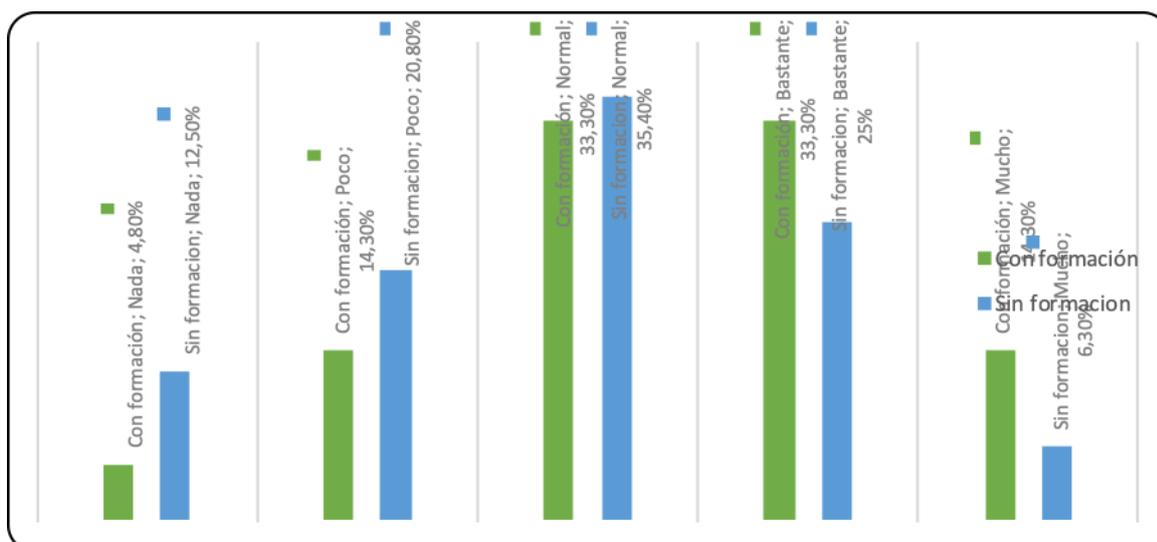


Gráfico 8. Autopercepción de preparación en función del nivel de formación. Fuente: Elaboración propia.

Señalar para finalizar que encontramos estudios (Abegglen y Hessels, 2018; Hsien, 2007) que constatan que las actitudes positivas del profesorado respecto a la inclusión repercuten de manera también positiva. Pero esto no puede obviar la necesidad de formación adecuada en atención a la diversidad, que supone un verdadero reto para el profesorado y permite desarrollar una educación de mayor calidad para Todos (Durán y Giné, 2017).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Desde el comienzo de la investigación se percibe que los temas de diversidad e inclusión cuentan con un importante interés en la investigación, pero siempre referidos a las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, incluso en la etapa universitaria; no así en la de Formación Profesional que, al igual que ocurre a nivel legislativo, e incluso social, parece quedar relegada a un segundo plano.

Encontramos escasos estudios centrados en la atención a la diversidad en Formación Profesional; entendiendo como diversidad a todo el alumnado, no solo al que presenta necesidades educativas especiales. Así mismo tampoco encontramos instrumentos validados para investigar este tema en esta etapa educativa.

Una primera conclusión que podemos extraer de este trabajo es la necesidad de investigar en la Formación Profesional, en aspectos que no sean aquellos relacionados con las competencias profesionales y la inserción laboral.

Centrándonos en los resultados obtenidos en el estudio empírico, podemos concluir que se ha comprobado la hipótesis 1, en relación con que la formación en atención a la diversidad entre el profesorado de Formación Profesional es escasa.

Si bien, la segunda hipótesis, que relaciona la variedad de prácticas inclusivas implementadas por el profesorado con la formación en atención a la diversidad, no se ha podido comprobar.

Entran aquí en juego dos aspectos que parecen impregnar esta investigación;

- El primero es la deseabilidad social, el hecho de que se conteste lo que se supone que debería contestarse y por ello toda la población participante parece aplicar todo tipo de actividades y metodologías en el aula y en un nivel elevado.
- El segundo aspecto que trasluce en el análisis de los resultados es la sensación de que no se percibe como una necesidad ni la formación y ni la planificación de la actividad docente en relación con la atención a la diversidad.

Creemos que el desconocimiento, por la escasa formación, y por no entender el concepto de “diversidad” en su totalidad hace que se minusvalore su importancia. Es por ello que podemos considerar cumplido el primer objetivo de nuestra investigación que buscaba identificar el grado de participación en acciones formativas del profesorado de Formación Profesional de Burgos en relación con la atención a la diversidad. Por el contrario, el segundo objetivo (conocer las estrategias aplicadas por el profesorado de FP en su actividad docente con relación a la atención a la diversidad) no podemos considerarlo cumplido, puesto que el análisis de los resultados no aporta resultados concluyentes e identifica contradicciones en las respuestas. Ante los resultados obtenidos en este estudio se plantea la necesidad de seguir investigando en el tema desde dos líneas:

- Generar un instrumento o mejorar la medición en los factores referidos a actitudes del instrumento empleado.
- Ampliar la muestra participante y complementar los resultados con técnicas cualitativas (entrevista en profundidad y observación participante) que nos permita ahondar en las actitudes del profesorado de FP ante la inclusión educativa y la formación permanente del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abegglen, H., & Hessels, M. G. P. (2018). Measures of individual, collaborative and environmental characteristics predict swiss school principals', teachers' and student teachers' attitudes towards inclusive education. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, 1(1), 1-24. doi:10.30436/PAIR18-01
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Recuperado de <https://bit.ly/2Wn3uSp>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2013). *Modelos Europeos para una Formación Profesional de Calidad: Participación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: <https://bit.ly/2HQboKZ>
- Alles, M., Seidel, T., & Gröschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education*, 45(2), 250-263
- Arias, R., Blanco, J.L., Miguel, V. y Vázquez, E. (2016). La Red Eurydice lee el borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria del MECD I: Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y el acceso a la profesión docente. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 68-89.
- Arró, M., Bel, M.C., Cuartero, M., Gutiérrez, M.D. y Peña, P. (2004). El profesorado ante la escuela inclusiva. *Jornadas de Fomento de la Investigación*. Universitat Jaume-I. Disponible en: <https://bit.ly/2HKS8V>
- Broc, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Carabias, M. (2016). *Los centros de formación profesional en España y su rol en el proceso de validación de competencias* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Castilla y León.
- Czerniawski G., Kidd W., Murray J. (2019) We Are All Teacher Educators Now: Understanding School-Based Teacher Educators in Times of Change in England. *International Research, Policy and Practice in Teacher Education: insider perspective*. 171-185
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>

Durán, D. y Giné, C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Recuperado de: <https://bit.ly/2W1w88q>

Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350(septiembre-diciembre), 15-29.

Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.

Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program, *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.

Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wft9fX>

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. y Vitorino, T. (2016) Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity, *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61, DOI: [10.1080/09243453.2014.966726](https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726)

Peñafiel, F. y Torres, J.A. (2002). *Indicadores de calidad en la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Perrenoud, P (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Redding, S. (2005). Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En R.A. Martínez González, H. Pérez Herrero y B. Rodríguez Ruiz (Eds.). *Family-School-Community partnerships merging into social development*. 477-501. Oviedo, Grupo SM.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-18.

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

Normativa

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. «BOE» núm. 147, de 20/06/2002.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10/12/2013.

ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, BOCYL núm. 241, de 17 de diciembre de 2012.

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

EDUCAR EN EL DECRECIMIENTO: UNA PERSPECTIVA NECESARIA EN AGROECOLOGIA ESCOLAR

Mariona Espinet Blanch
Universitat Autònoma de Barcelona
Júlia Hosta Cuy
Escola Lliure El Sol
Germán Llerena del Castillo
Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès
Mariona Massip Sabater
Universitat Autònoma de Barcelona

Palabras clave

Decrecimiento, Agroecología escolar, Escuela, Sostenibilidad, Educación Económica

RESUMEN

Uno de los mayores retos que afrontamos las sociedades del siglo XXI es socioambiental. Formar una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la construcción del futuro colectivo requiere de una profunda reflexión alrededor de las actividades y perspectivas económicas y ecológicas. Las generaciones presentes y futuras tenemos el reto de afrontar los problemas socio ambientales que necesitan un replanteamiento de las relaciones entre los humanos y el entorno, la cobertura de necesidades, los recursos y los modelos de organización social. En este contexto, desde la Universitat Autònoma de Barcelona se ha iniciado un grupo de trabajo para reflexionar sobre la idea de la Educación para el Decrecimiento con el objetivo de crear contenido teórico y materiales prácticos para poder trabajar el decrecimiento en las aulas. Se ha concretado en un seminario de 8 sesiones formado por personal docente e investigador de didáctica de las ciencias experimentales, didáctica de las ciencias sociales, profesionales de educación ambiental y para el desarrollo en ámbitos no formales y profesores de secundaria. El desarrollo de las sesiones nos ha permitido entender y ubicar la idea del decrecimiento a partir de la agroecología escolar, la economía política, la economía feminista y la crítica cultural para conceptualizar un modelo de Educación para el Decrecimiento.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La aproximación a la educación para el decrecimiento conlleva mirar de manera interdisciplinar algunos planteamientos de diferentes áreas educativas, sobretodo de los ámbitos social y natural. En este caso, partimos de las experiencias e investigaciones en agroecología escolar en el ámbito de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad, de la educación económica, educación para el futuro y problemas sociales relevantes en las ciencias sociales.

AGROECOLOGÍA ESCOLAR

La Agroecología Escolar (Llerena y Espinet, 2017) es un campo de investigación y acción educativas que promueve por parte del alumnado una praxis de transformación del sistema alimentario escolar, en base a criterios de justicia social y sostenibilidad. Se trata de una propuesta paralela a la agroecología, que (Sevilla Guzmán et al, 2000) promueve el diseño y participación de la población (especialmente el campesinado) en el sistema alimentario, y por tanto la soberanía alimentaria, la energética y la económica (Altieri según Nicholls, 2010 y Tello, 2012).

La Agroecología Escolar se estructura alrededor de los ámbitos del sistema alimentario escolar (producción, transformación, consumo e intercambio) y de las dimensiones del sistema alimentario escolar (científica, tecnológica, y social) (Llerena y Espinet 2017). El sistema alimentario escolar se convierte, bajo la perspectiva de la Agroecología Escolar, en un contexto no solo para el aprendizaje de las competencias curriculares (matemáticas, científicas, tecnológicas, lingüísticas y sociales) sino también para la educación de los agentes de la comunidad educativa escolar orientada hacia una eco-ciudadanía (Rekondo, Espinet, y Llerena, 2015). Esta perspectiva educativa se desarrolló a partir del caso del grupo de profesorado Educación para la Sostenibilidad a lo Largo de la Vida de la Agenda 21 Escolar del municipio de Sant Cugat del Vallès, en Catalunya.

PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES Y EDUCACIÓN ECONÓMICA

El trabajo a partir de problemas sociales es una de las propuestas fundamentales para una enseñanza para la justicia social y la formación de una ciudadanía crítica, participativa y abierta al cambio social (Santisteban, 2018). Parte de la introducción en el currículum de los temas controvertidos (Evans y Saxe, 1996) y de la voluntad de convertir los contenidos curriculares y las prácticas educativas en mecanismos para entender el mundo y poder actuar en él. La comprensión de la complejidad de situaciones actuales y la búsqueda de soluciones favorece un aprendizaje transversal que permite relacionar diferentes conceptos sociales clave (Benejam, 1997), así como un trabajo interdisciplinar con otras materias y ámbitos de conocimiento.

Los contenidos económicos, con poco peso en los currículums de ciencias sociales de educación primaria y educación secundaria, adquieren más importancia a partir del estudio de problemas sociales, en los que las diferencias y desigualdades económicas, las relaciones mercantiles o los intereses económicos de diferentes agentes y colectivos son claves para entender situaciones controvertidas.

Esta perspectiva permite también abordar una educación económica diferente a la que plantean los programas de educación financiera. Una educación económica que ponga el énfasis en las necesidades de las personas, la relación con el entorno, las desigualdades, los intereses, los modelos alternativos de gestión y el empoderamiento de la ciudadanía a partir de la toma de decisiones conscientes sobre cuestiones económicas desde los ámbitos más personales a los más comunitarios.

EDUCACIÓN PARA EL FUTURO

La construcción de los futuros individuales y colectivos tendría que ser una de las principales finalidades de la enseñanza (Anguera y Santisteban, 2012). La proyección de futuro en la acción y la participación es un elemento clave de los estudios sociales críticos.

Los planteamientos de los *Future Studies* o de la Educación para el Futuro se vinculan de manera ineludible con la posibilidad de imaginar nuevos futuros posibles y considerar alternativas. Slaughter (1988) plantea la existencia de los futuros posibles, probables y deseables en las representaciones sociales sobre el futuro, en las que el primer estadio es el poder imaginar un futuro al considerarlo dentro de lo posible. Así, no podemos construir aquello que no podemos imaginar como posible, algo que Garcés (2002) denomina “las prisiones de lo posible”. Tomando la propuesta de Sardar y Sweeney (2016, citado por Anguera 2019), los tres tipos de futuro que se nos plantean son: la continuación del presente, los futuros familiares y los futuros inimaginados. En este caso, destacan la dificultad de imaginar y por tanto, poder construir, aquello que uno no conoce. Así, los modelos y sistemas conocidos son aquellos más fáciles de reproducir.

En este caso la tarea educativa tendría que tomar un papel importante en la presentación de alternativas que permitan imaginar “múltiples futuros alternativos posibles” (Guldi y Armitage, 2016)

DECRECIMIENTO

El decrecimiento se abre como un marco desde el que proponer alternativas al modelo socioeconómico hegemónico (Kallis, Demaria y D'Alisa, 2015). Como describen Demaria et al. (2015) el decrecimiento es una crítica al crecimiento económico, al capitalismo y a la mercantilización de todos los aspectos de la vida y propone una reducción redistributiva y democrática de la producción y el consumo en los países industrializados como camino para la sostenibilidad ambiental, la justicia global y el bienestar.

Bebe de distintas fuentes de estudio y activismo, entre las que destacan la economía feminista y los estudios decoloniales, que aportan una crítica cultural al desarrollo y reconceptualizan conceptos como la felicidad y el bienestar o la justicia, poniendo el problema ecológico como central: vivimos en un planeta con recursos limitados y toda nuestra vida depende de elementos materiales, por lo que la visión de un crecimiento ilimitado es incompatible con la vida en nuestro planeta. Invita a la deconstrucción de las bases liberales sobre las que construimos ciertos conceptos económicos y ecológicos, y a entender las relaciones económicas a partir de las necesidades de las personas y los recursos materiales y sociales que usamos para cubrirlos (Picchio, 2015).

El decrecimiento es una propuesta para la descolonización del imaginario actual que presenta el crecimiento económico como el único resultado deseable para la sociedad e ignora los resultados ecológicos y sociales que comporta, construido como un mito que perpetúa el sistema económico convencional, generador de desigualdades sociales y ecológicamente inviable (Herrero, Cembranos y Pascual, 2011).

OBJETIVOS

El Seminario Educación y Decrecimiento desarrollado en la Universidad Autónoma de Barcelona durante el curso 2018-19 se planteó los siguientes objetivos:

- Generar un espacio de reflexión interdisciplinar entre investigadoras y educadoras para construir alternativas al sistema alimentario escolar desde una perspectiva crítica.
- Analizar el potencial para la agroecología escolar de las propuestas educativas actuales sobre decrecimiento.
- Proponer un modelo de trabajo escolar que permita desarrollar este campo y construir orientaciones para impulsar este trabajo en los centros educativos de carácter formal y no formal.

METODOLOGÍA

La metodología seguida en la experiencia del seminario durante el curso 2018-19 consistió en la realización de 8 sesiones basadas en las aportaciones de las 7 participantes provenientes de campos educativos diferentes como la Educación Secundaria, la Educación Ambiental, la Didáctica de las Ciencias Experimentales, la Educación para el Desarrollo, y la Didáctica de las Ciencias Sociales. La necesidad de trabajo interdisciplinar nos lleva a buscar un espacio de debate e intercambio entre diferentes grupos de investigación y profesionales de la educación. Es por esto que nos hemos encontrado miembros de los grupos de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona R&D (Recerca i Decreixement), GRESC@ (Grup de Recerca en Educació per a la Sostenibilitat, l'Escola i la Comunitat) y GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials).

Las sesiones del seminario tuvieron una duración de 2 horas cada una y se centraron en los siguientes aspectos:

- Introducción y discusión teórica sobre el decrecimiento con Federico Demaria, investigador en el Institut de Ciències i Tecnologia Ambiental (ICTA-UAB) especializado en el tema y autor del libro Decrecimiento, Vocabulario para una nueva era (D'Alisa, 2015).

- Introducción y discusión sobre la educación por una ciudadanía económica y los derechos de segunda generación con Antoni Santisteban (Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB).
- Perspectiva didáctica de trabajo en el aula a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Introducción y discusión sobre la educación para el futuro.
- Análisis de materiales educativos relacionados con el decrecimiento, la sostenibilidad, la educación económica y la educación para la justicia global. Para el análisis de materiales se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: Contexto, finalidad, modelo didáctico, acción y conocimiento.
- Aportaciones desde la antropología.
- Conceptualización del modelo de Educación para el Decrecimiento.

RESULTADOS: UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN PARA EL DECRECIMIENTO

La realización de los seminarios nos ha permitido entender y profundizar en algunos planteamientos y debates. Para que este trabajo pueda tener una repercusión en los centros educativos y las aulas, buscamos que estos nos permitan desarrollar un modelo para la educación para el decrecimiento, que explicitamos a continuación:

FINALIDADES

Partiendo de la máxima que la finalidad de la educación es la formación de una ciudadanía crítica, entendemos que la educación para el decrecimiento ha de cumplir dos finalidades más concretas:

1. La formación de la ecociudadanía. Formación de una ciudadanía crítica y comprometida capaz de tomar decisiones sobre su vida individual y colectiva desde la responsabilidad social y ambiental. La idea de la ciudadanía ecológica o ecociudadanía (Sauvé, 2014) conlleva la asunción de competencias políticas que permitan tener un conjunto de saberes, habilidades y actitudes que se manifiestan en el saber actuar en un compromiso con las realidades sociales y ecológicas en favor del bien común.
2. La orientación hacia la justicia política, económica y ambiental. Cuando hablamos desde un paradigma educativo socio-crítico, las finalidades de la formación de una ciudadanía crítica ya conllevan la dimensión de la responsabilidad social y la justicia global. Aun así creemos es importante remarcar la formación de la ciudadanía orientada hacia la justicia política, económica y ambiental de manera explícita como finalidad básica de la educación para el decrecimiento. Es importante no solo que las tres dimensiones (política, económica y ambiental) vayan juntas, sino que se entiendan juntas: no pueden darse unas sin las otras.

CONTEXTOS

Los contextos en los que habría de desarrollarse son el inmediato o local y el global. No solo es importante proyectar ambos contextos, si no poder relacionarlos y dominar la multiescalaridad.

1. Local o inmediato. El contexto inmediato o local es aquel que el alumnado conoce y en el que puede intervenir de manera directa. La vindicación del contexto local o inmediato favorece el trabajo de cuestiones como la gestión directa y la democracia participativa, la soberanía alimentaria y la producción local.
2. Global. El contexto global se proyecta a partir de la realidad inmediata y conocida. Permite entender las problemáticas de manera más amplia y empatizar con las realidades que viven otras personas y territorios, relacionándolas con las propias. Pensar y proyectar el contexto global y entender cómo desde el contexto local se

puede influir y transformar es algo esencial en los planteamientos de la educación para el decrecimiento.

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES.

El modelo que proponemos se estructura sobre cuatro puntos de conocimiento básicos, que entendemos como herramientas conceptuales para la educación para el decrecimiento. En primer lugar, es necesario tener unas competencias económicas y ambientales básicas, por lo que se requiere de alfabetización económica y alfabetización ecológica. Estas ayudan a un posterior análisis de problemas socio-ambientales concretos. Por otro lado, es necesario el contacto y descubrimiento de modelos alternativos de organización y gestión que permitan imaginar y favorezcan el último paso: la acción transformadora.

1. Alfabetización económica/ alfabetización ecológica

Es necesario el aprendizaje de unos conocimientos básicos en cuestiones económicas y ecológicas para poder comprender los procesos, situaciones y controversias, así como posicionarse y actuar con criterio.

La educación económica ha de poner el acento en “la comprensión del lenguaje de la economía, en la formación de un pensamiento crítico en relación a la justicia social, la solidaridad y la equidad, así como en el desarrollo de las capacidades para actuar como ciudadanía económica en un medio sostenible” (Santisteban, Pagès y Granados, 2011). Entendemos la alfabetización económica como la competencia adquirida a través de esta educación, concretada en un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le habilitan para gestionar adecuadamente cuestiones económicas a lo largo de su vida (Hung, Parker and Yoong, 2009). Aunque tomamos esta referencia de la literatura sobre la educación financiera, presente en el currículum español desde 2008, evitamos usar este término al centrarse solamente en el entorno financiero en vez de entender la economía de manera global y relacionarla con las necesidades y la gestión de los recursos naturales y sociales. Para ejemplificarlo: el modelo neozelandés de educación financiera incluye el trabajo a diferentes niveles de los conceptos moneda, gasto, crédito y deuda, ahorro e inversión, ingreso e impuesto, y presupuesto y gestión financiera. Si aspiramos a una alfabetización económica en el marco de la educación para el decrecimiento, no podemos dejar de trabajar aspectos como las necesidades, la vida social frente a la productividad y el consumo, las políticas públicas de (re)distribución de recursos y las rentas, el reparto del trabajo, la naturaleza del trabajo, el ocio creativo, la relación con los recursos animales, vegetales y geológicos o la explotación natural y humana. Incluso una reflexión de conceptos como crecimiento, progreso o desarrollo.

En el mismo sentido, es fundamental la adquisición de una competencia ecológica y ambiental que se nutra de conocimientos biológicos y geológicos. El funcionamiento de los ecosistemas, el desarrollo de la vida animal y vegetal así como los distintos ciclos o el estudio del clima. La alfabetización ecológica se tiene que dar desde una visión sistèmica y conectada de todos estos aspectos.

Es importante no sólo trabajar ambos procesos de alfabetización, sino que ya puedan darse con puntos de encuentro y entenderlos de manera global, aunque los conocimientos procedan de ámbitos de conocimiento y ciencias diferentes.

2. Análisis crítico de problemas socio-ambientales.

La alfabetización económica y ecológica facilita un análisis de los problemas socio-ambientales, de manera que pueda realizarse con criterio, rigor y perspectiva crítica.

Anteriormente hemos planteado el estudio de problemas relevantes como criterio de selección de contenido. Hablamos en este caso de problemas socio-ambientales, ya que el modelo económico actual lleva al extremo la explotación de recursos naturales y la

polarización de las desigualdades y la mercantilización de la vida humana, procesos que se desarrollan en paralelo y forman parte de la misma lógica del sistema capitalista.

En el análisis de problemas socio-ambientales es importante preguntarnos por las causalidades, las intencionalidades y las diferentes interpretaciones y visiones; tener una perspectiva de cambio y continuidad en el tiempo; preguntarnos por las estructuras de poder y las desigualdades; entender la afectación de en lo biológico y geológico en una escala local y global; y proyectar un futuro.

3. Modelos alternativos.

Para Schururensky (2015), cualquier perspectiva de promover el cambio social requiere de un diagnóstico de la situación presente, de un horizonte utópico y una estrategia para transitar de la situación actual a la sociedad deseada. Desde esta perspectiva, conocer modelos de gestión y relación distintos a los que vivenciamos es fundamental para adquirir estas “estrategias de tránsito”: la primera de las estrategias es la de imaginar el modelo que queremos construir.

Como hemos planteado más arriba, el desconocimiento de modelos alternativos al actual limita de manera importante las posibilidades de construir nuevas maneras de funcionar, de organizarnos, de vivir. Por esto es importante preguntarnos por cómo *otros* han resuelto ciertas cuestiones, después de analizar los problemas socio-ambientales y antes de pasar a la acción transformadora.

Los escenarios que nos permiten descubrir modelos alternativos son básicamente 3: el pasado; las prácticas culturales no occidentales del presente; las subculturas, entendidas como prácticas culturales alternativas de personas que viven en sociedades occidentales.

4. Acción transformadora

Practicar la acción es fundamental para la educación de la ciudadanía crítica; la participación tiene que educarse desde su práctica. En contextos educativos, la participación se entiende de tres maneras distintas (Sant, 2013): orientada a la estabilidad; orientada al bienestar individual y colectivo; orientada al cambio y a la justicia social.

El modelo de educación para el decrecimiento tiene sentido cuando se proyecta en acción transformadora. Puede darse como final del proceso educativo en fase de aplicación o puede estructurarlo completamente. En todo caso, es importante que se oriente al cambio y a la justicia social, y que incluya una revisión para valorar el impacto que ha tenido en la comunidad.

Si, como afirmaba Fontana, “el mundo que ha de venir no está determinado previamente sino que será el resultado de lo que todos nosotros queramos y sepamos hacer”, es fundamental que nuestros alumnos sepan qué quieren hacer y sepan hacerlo, algo que – como todo- se aprende desde la práctica.

La realización del seminario nos ha permitido conceptualizar y esbozar un modelo para poder llevar la educación para el decrecimiento a las aulas. El desarrollo de las sesiones nos permite establecer algunas ideas básicas en torno al decrecimiento y su relación con la educación, en este caso formal.

Por un lado, constatamos la necesaria mirada transversal o interdisciplinar entre los contenidos de las ciencias naturales y las sociales, siendo inseparables las cuestiones ambientales de las económicas y políticas.

En un contexto de emergencia ambiental y en el que uno de los mayores retos que afrontamos como sociedad refiere a la relación que mantenemos con el entorno ambiental y la explotación de los recursos naturales, se nos hace evidente y urgente poder abordar en las aulas y los centros educativos los modelos alternativos de organización social y económica, que permitan una vida sostenible y justa. La educación para el decrecimiento nos parece un camino clave en el planteamiento de alternativas de futuro y en la formación

de una ciudadanía crítica que pueda afrontar los retos socioambientales de nuestro presente.

A nivel conceptual, la idea del decrecimiento aparece como una mirada diferente al paradigma convencional de la economía y el progreso social, y requiere de una deconstrucción que bebe sobretodo de las aportaciones críticas de la economía y la política ecológica y también de los estudios decoloniales y feministas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS: UNA CONCRECIÓN EN EL CAMPO DE LA AGROECOLOGÍA ESCOLAR.

Las distintas disciplinas ya presentadas (agroecología, educación económica, educación para el futuro y decrecimiento) convergen en hacer un análisis crítico de la sociedad y proponer distintas miradas para promover una acción pedagógica transformadora con una dimensión política, que tiene como objetivo construir un presente y un futuro más justo, sostenible e igualitario. Después de esta primera experiencia de exploración a través del seminario, empezamos a intuir que un modelo de educación para el decrecimiento debe incluir:

En primer lugar, una relación constante entre conceptos y planteamientos de las ciencias naturales y sociales. Creemos también necesario abordar la formación de profesorado como elemento clave en la integración de la visión ecológica sobre la economía.

En segundo lugar, una reformulación del concepto de economía que parta de un análisis y comprensión de la misma en términos más abiertos y que se centre en las necesidades de las personas y en la cobertura de estas a partir de los recursos naturales y sociales. Que incluya las perspectivas de la economía ecológica (metabolismo material e intercambios con la naturaleza) y feminista (en especial la del trabajo de cuidados o economía reproductiva), así como el análisis de las limitaciones de las herramientas actuales (como el PIB). Es también importante incorporar aquí las críticas a la actual educación financiera (Vicente, 2018).

Y finalmente, acciones concretas en los centros educativos que generen experiencias alternativas reales y que estén basados en las necesidades humanas y sus satisfactores, como es el caso de las actividades agroecológicas. Presentamos dos propuestas de acción. La primera propuesta se articula alrededor de los comunes o bienes comunales. En el entorno escolar la idea de los comunes - bienes y recursos con derecho a uso colectivo- está presente tanto dentro de la escuela (alimentación, libros socializados, ropa, banco del tiempo) como fuera (fuentes, caminos, el aire...). Trabajar para impulsar prácticas comunales e incluir también nuevos tipos de recursos implica introducir un recorrido histórico del uso de recursos con una perspectiva económica, permite trabajar alrededor de los conceptos de mercantilización y consumismo y culminar la acción pedagógica con una acción del alumnado con implicaciones reales.

La segunda acción propone explorar explícitamente la dimensión económica de la agroecología escolar. A continuación entramos con detalle en esta segunda acción a partir de ejemplos reales.

La agroecología escolar propone al alumno, en sentido educativo, *transformar el sistema alimentario escolar*. Ahora se propone una dimensión específica: transformar la economía del sistema alimentario escolar.

En primer lugar habrá que educarnos en la economía, para obtener una mirada transformadora que nos permita entender el momento histórico de colapso en el que vivimos y una acción que promueva alternativas decrecentistas. En el campo de la agroecología, en todos ámbitos del sistema alimentario, habrá que trabajar la dimensión económica, una sub-dimensión de la social, para entenderla y poderla transformar.

Pero, ¿qué es lo que necesitamos descubrir de la economía en la agroecología escolar?

- Por un lado vemos que hay varias economías, varios conceptos de economía. Una de estas economías es dominante, es la economía monetarizada e integrada globalmente, asociada al capitalismo. Karl Polanyi (1944, 2007), en un trabajo imprescindible de antropología económica, explica que “la gran transformación” de la sociedad ha sido la conversión de muchos aspectos de la vida en un sistema de mercado. Explican Molina y Valenzuela (2007) que Aristóteles hablaba de la “crematística” como la economía dirigida la negociación, ante la economía de la administración de la casa o oikos-nomía; también que Weber distingue entre una racionalidad económica individual dirigida al cálculo de precios y otra que “trata de la vida material de un grupo y de la forma en que éste se abastece”. □
- Por otra banda vemos que hace referencia a la cobertura de necesidades humanas. Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) promovían una acción política basada en satisfactores *sinérgicos* de necesidades humanas básicas (habría que añadir *sostenibles* en opinión de Herrero, Cembranos y Pascual, 2011) y no “violadores”, “inhibidores” o “pseudo-satisfactores”; los “singulares” son neutros.
- Finalmente, en el ámbito de la agricultura, existe según van der Ploeg (2010) una “agricultura campesina” que consiste en la búsqueda de la autonomía a través de la gestión de la finca; esta autonomía hace referencia al mercado: hay que gestionar los procesos de la finca de forma que se cierren ciclos y se dependa lo mínimo posible del mercado, para salir al mercado, si hace falta, con la máxima ventaja. El mercado está entendido aquí como un medio hostil que desposee el/a campesino/a, y es la lógica de las otras dos “agriculturas” que existen: la empresarial y la financiera (o “Imperios alimentarios”).
- Tomando en consideración lo que se ha dicho, el metabolismo social (Toledo, 2013; González y Toledo, 2011) es aquello que se entiende (antropológicamente) por una mirada más amplia de la economía, en la cual la monetarizada sólo es un pequeño apartado, y se corresponde con la economía “real-real” de Martínez-Alier (2008). Esta tendría que ser el objeto de la preocupación humana, y no la economía capitalista representada por el PIB.

En la agroecología escolar (Llerena y Espinet, 2015), entendemos que la acción transformadora del sistema alimentario es una praxis escolar deseable como proyecto educativo. Así, que, para reflexionar sobre cómo trabajar la dimensión económica de la agroecología escolar en cada uno de los ámbitos del sistema alimentario escolar, hemos partido aquí de experiencias y proyectos escolares reales, del municipio de Sant Cugat del Vallès (Barcelona, Catalunya), que tienen el potencial para hacer esta tarea. Se trata de visualizar proyectos educativos concretos y reflexionar para acercarlos a una educación para el decrecimiento.

ÁMBITO DE LA PRODUCCIÓN:

Huerto solidario:

Se trata de una experiencia realizada por ejemplo en la escuela de infantil y primaria *Turó de can Mates*, impulsada por la educadora agroambiental del huerto y el comedor escolar, y después recogida también por las familias del centro. El huerto escolar dispone de varias parcelas y otros elementos que se trabajan por todo el alumnado en horario lectivo. En horario no lectivo, además, una parcela permanece disponible para que un grupo voluntario de alumn@s produzca una serie de hortalizas que venden (con campaña comercial incluida) a las familias a lo largo del año. El dinero lo destinan a un proyecto solidario, que en el caso de la escuela se hermana con las asociaciones *El Cabàs* y *Gilgal Solidari*, ambas de Sant Cugat, para comprar una cesta de producto ecológico fresco a campesinado local de la sierra de Collserola y ofrecerla a familias necesitadas. El proyecto nació como complemento de verano a una iniciativa escolar del comedor de apoyo a familias del centro en dificultades económicas.

En esta experiencia (que se enmarca en el programa general del huerto escolar), el alumnado de primaria decide el precio de su producto y regala el dinero conseguido. A través de una iniciativa de Aprendizaje Servicio⁴, los centros de secundaria del municipio (por ejemplo *Arnau Cadell*, *Leonardo da Vinci* o *Thau*) pueden colaborar con este u otros proyectos existentes. Para ello, primero realizan una reflexión y aproximación al sistema alimentario global y sus disfunciones, en comparación entre la dinámica ecológica y la industrial. En este ejercicio se descubre que: 1) la pobreza es multidimensional y compleja, y 2) no se puede solucionar habitualmente con una sencilla entrada de dinero extra, las soluciones tienen que ser integrales, complejas, y que atiendan diferentes aspectos monetarios, de socialización, formativos, etc.

Esto lleva al grupo de secundaria a construir una acción que puede ser la de sumarse a la iniciativa de la escuela *Turó de can Mates* a través de acciones de recaudación de dinero. Es interesante la comparación entre varios modelos de lucha contra la pobreza alimentaria, y el descubrimiento que hay una perspectiva, la de la Soberanía Alimentaria, que (Pomar y Tendero, 2015): 1) apuesta por la dignidad y participación activa de las personas beneficiarias de las ayudas alimentarias, 2) apuesta por la producción ecológica y de proximidad, y 3) apuesta por producciones alimentarias que tienen en cuenta los derechos laborales/humanos de las personas trabajadoras lo que, en nuestro contexto, es en si mismo una lucha contra la pobreza en el sector primario.

Otra acción que el alumnado de secundaria ha podido construir estos años ha sido la colaboración con un programa social municipal, el huerto de *can Possible*, que aporta, a las personas que hace tiempo que no pueden insertarse laboralmente, una experiencia formativa, social, ecológica y alimentaria.

Venta en cocas de panadero:

En este proyecto todavía no llevado a la práctica, una escuela se plantea trabajar con un padre del centro, panadero de la ciudad, para que el alumnado pueda decidir conjuntamente con él el precio de unas cocas enriquecidas con productos del huerto escolar.

En el contexto de un proyecto como este, se nos plantea la posibilidad de conocer la relación histórica entre la producción de cereales (el cultivo más habitual en nuestras tierras) y los molinos. Esta relación devino un mecanismo de dominio de las personas productoras por parte de la transformación, que ha configurado el sistema alimentario global, caracterizado también actualmente por un injusto reparto del poder. A medida que se ha industrializado más (e integrado en un mismo complejo financiero), el sistema alimentario ha ido cediendo poder a la parte final del mismo (Ploeg, 2010), en detrimento de la parte productora. Sería posible conocer planteamientos y experiencias alternativas diferentes, como por ejemplo procesos de aumentar el valor añadido por parte de la parte productora o colaboraciones que respeten precios justos; esto podría ponerse en acción con proyectos propios del alumnado.

Otro aspecto muy importante en la venta es el relativo a las normas sanitarias. Estas, a menudo, en favor de una seguridad alimentaria que lucha contra las infecciones bacterianas, dificulta en cambio la puesta en marcha de proyectos alimentarios pequeños y de bajas rentas, lo que contribuye a un sistema alimentario dominado por grandes empresas, envoltorios plásticos y procesos industriales, que como sabemos han favorecido en los últimos años la proliferación de alergias alimentarias, residuos y otras disfunciones, como por ejemplo la misma pérdida de lugares de trabajo en el mundo agrario. Creemos que las acciones puestas en marcha por el alumnado pueden plantear un buen y clarificador debate sobre el tema.

Gestión del huerto escolar:

El proyecto marco de casi todos los otros en Sant Cugat, el huerto escolar, se puede plantear en clave de descubrimiento de su dimensión económica, o de su metabolismo social. Es lo que han pretendido varios grupos de estudiantes universitarios de Ciencias

Ambientales de la Universidad de Barcelona, a partir de la asignatura “Desarrollo Sostenible”, que ha sido configurada como un proceso de Aprendizaje Servicio en colaboración con varias entidades, una de las cuales es el Ayuntamiento de Sant Cugat. Éste ha pedido a los grupos de estudiantes una ayuda para la visualización, por parte del alumnado de los centros escolares, del metabolismo social de sus huertos y sistemas alimentarios escolares. Hasta ahora se han hecho varias propuestas de juegos y actividades en este sentido. Se trata de visualizar qué entra y qué sale del huerto (energía, materiales, agua), que se transforma, y cómo gestionarlo de la mejor manera posible (con criterios de sostenibilidad).

Pensamos que es un contexto que puede ayudar a incorporar una visión indígena (Barrera-Bassols y Toledo, 2008) por la cual hay que prever dentro de los cultivos todo aquello que pasa a lo largo del tiempo. El diseño del cultivo tiene que tener en cuenta aquellos fenómenos meteorológicos que a lo largo del tiempo pueden suceder, para asegurar cosechas en cualquier situación. Esto conforma huertos más diversos, con especies resistentes a diferentes situaciones. Permitiría acercarse a diseños típicos indígenas o tradicionales, como por ejemplo lo es la milpa, una asociación típicamente mesoamericana de tres plantas: el maíz, el frijol y la calabaza. Las tres se benefician mutuamente de las otras, y los tres productos pueden ser almacenados sin nevera. Por otra banda, la cultura indígena mesoamericana ha desarrollado toda una tradición alrededor de este cultivo. Tres centros de Sant Cugat (*La Floresta*, el *Pins del Vallès* y el *Turó can Mates*) lo han plantado; la ONG *Xarxa de Consum Solidari* ha grabado una entrevista con una campesina de Ecuador que intenta acercar al alumnado su significado cultural.

Yendo hacia la dimensión más social, también el contexto del metabolismo social del huerto puede ayudar a incorporar una visión de agricultura campesina (tal y como la describe Ploeg, 2010), en el sentido de planificar el huerto desde la autonomía económica. Para decirlo de alguna manera, uno de aquellos “fenómenos meteorológicos” (en este caso es económico) con los cuales hace falta siempre contar de manera preventiva para el diseño del huerto es el precio en el mercado; sus subidas y bajadas no favorecen a la producción. Los huertos escolares no tienen prevista la venta de los productos, pero un proyecto de venta permitiría plantearse este aspecto. Un huerto que apuesta por la autonomía precisamente pone atención en el metabolismo social, para organizar unas circulaciones de materiales que le permitan no tener que comprar nada cuando los precios no acompañen. Dentro de estas gestiones del huerto escolar, sería útil aprender a calcular la energía y los nutrientes que entran y salen del huerto. Igualmente es interesante averiguar qué umbral de precios se podría establecer como favorable a considerar el momento como “adecuado” o no para dedicar parte de la producción a la venta.

Del mismo modo, puede ser un buen contexto para acercarse a las tareas de las mujeres en la agricultura y favorecer una perspectiva de género, puesto que un huerto muy autónomo es una pequeña economía muy basada en la reproducción, y menos en la producción. En la economía dominante, esto refleja la situación de tantas mujeres que aportan a la producción industrial (y al beneficio empresarial) una tarea invisibilizada de reproducción, necesaria pero no valorizada por no ser monetaria.

ÁMBITO DE LA TRANSFORMACIÓN DEL ALIMENTO:

Reto para hacer un plato bajo varios criterios:

El instituto *Arnau Cadell*, hace dos cursos que lanzan el reto a primero de ESO de elaborar un plato en grupos, como proyecto educativo. Se organiza un pequeño concurso de platos que se valora según criterios de proximidad, productos ecológicos, justicia social en los ingredientes, seguridad alimentaria en la elaboración y otras como trabajo en equipo, presentación o comunicación. El proceso se alarga durante un semestre, en el cual se

aprende todo lo que sea necesario para decidir los ingredientes y elaborar los platos. Se trata de un trabajo de Aprendizaje Basado en Proyectos.

En este contexto, nos planteamos que se podría incorporar una reflexión sobre los aspectos más económicos del proceso, quizás sólo como cálculo que después los grupos podrán comunicar en su presentación. Por ejemplo sobre el combustible necesario para la elaboración del plato (hay cocina cruda, ebullición, hornos, hornos solares...). ¿Cómo se podría organizar la transformación alimentaria para que no se perdiera energía, dinero y nutrientes?

Taller de cocina de temporada:

Los talleres de cocina de temporada son habituales y nos parecen una oportunidad para plantear varias cuestiones en relación con las entradas y salidas energéticas y de materiales. También lo puede ser la experiencia antes explicada del *Arnau Cadell*. Por ejemplo qué temporadas aportan qué nutrientes: un calendario local de nutrientes, contextualizado en nuestro clima, que permitiría gestionar la decisión de qué platos hacer para evitar al máximo la importación y el kilometraje asociado a los productos alimentarios. Los procesos de elaboración alimentaria también pueden ser diferentes según aspectos de salud como por ejemplo alergias; esto se puede cruzar con las temporadas. Otro aspecto a tener en cuenta es la energía que usamos en la cocina, y los hornos solares son una buena oportunidad para plantearse qué energías tenemos disponibles. Finalmente, se puede incorporar también el tema del presupuesto, ya que los precios de los productos frescos varían según la temporada; aquí vemos factible una colaboración con asociaciones/cooperativas de alimentos ecológicos.

Horno del panadero:

El proyecto por ahora sólo pensado que antes se ha explicado en relación con el panadero puede ser también el contexto para conocer la energía que usa el horno en relación con el valor añadido que aporta. También permitiría plantearse el coste y por lo tanto el valor de uso y el valor de cambio: ¿qué ha cambiado a partir de la participación del horno? ¿cuándo es necesaria, y cuándo no, la cocina con fuego?

Esta reflexión sobre los precios permite hacer unas matemáticas que ayuden a descubrir aspectos tan centrales en la economía dominante como la plusvalía o la pérdida de lugares de trabajos agrarios, la injusticia y la explotación laborales.

Conocer y colaborar con la cocina escolar:

Durante el curso 2018-2019 se ha ido preparando en Sant Cugat un proyecto a realizar en la escuela *Pi d'en Xandri* con la participación activa de todos los actores del sistema alimentario escolar², aspecto que no es tan habitual desgraciadamente y que hace falta que sea impulsado y acompañado, en este caso por parte del ayuntamiento y estudiantes universitarios en prácticas (de la UB, de la UOC y de la UAB). El proyecto es bien interesante y se puede conocer en el web de la agroecología escolar³, consiste en unos proyectos que se inician en clase y organizan una acción del alumnado que los lleva a colaborar con el campesinado de proximidad, el huerto escolar o el personal de la cocina. Aquí queremos centrarnos en un momento previsto que es el de la colaboración entre el alumnado de cinco años (p5) y el personal de cocina.

El alumnado de p5 se encontrará con el personal de la cocina escolar para plantearse qué productos se usan en el comedor, centrándose en la existencia de productos frescos (acelgas o lechuga, por ejemplo) que llegan directamente de huertos cercanos y otros que llegan envasados, tratados y limpiados de manera industrial. Se prevé que el grupo realice un pequeño taller de limpieza de acelgas que llegan muy preparadas, quizás incluso congeladas, en el primer encuentro. Más adelante, cuando ya habrán conocido al campesinado local y habrán sembrado y cosechado en el huerto escolar una variedad local de acelga, el mismo taller servirá para comparar cuán diferente es, en el sentido en que la

acelga cultivada en el huerto está más sucia y necesita mucho más tiempo laboral por parte del personal de cocina para poderlo preparar. Esto llevaría a establecer un pacto de colaboración entre alumnado y personal de cocina, por el cual el alumnado asumiría alguna tarea que ayudaría a disponer de más tiempo al personal de cocina, para poder limpiar el producto fresco, y así facilitar la incorporación en el menú de este ingrediente de proximidad. Un contexto como este o uno similar pueden ayudar a plantear las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras del sistema alimentario: ¿qué contratos y condiciones existen? ¿Por qué hay más mujeres en las cocinas escolares (y en otros ámbitos laborales)?

Visita a la granja La Selvatana:

Hace unos años se realizaron unas actividades en los centros de primaria de Sant Cugat en colaboración con la granja ecológica *La Selvatana* (Campllong, Girona). Se trataba de una comparación entre modelos industrial y ecológico de elaboración de yogur⁴, por el cual el alumnado de ciclo superior de primaria descubría diferencias a lo largo de todo el sistema alimentario⁵. Un taller final de elaboración artesanal de yogur a partir de leche ecológica de la granja *La Selvatana* y de leche de una marca industrial permitía la construcción social del gusto, a partir de la experiencia vivida y los conocimientos adquiridos.

Esta actividad estaba preparada para acabar con un debate del alumnado que no se llegó a producir en nuestros centros⁶, para decidir, en base a criterios de justicia social y ecología (contrastados con cuestiones como el precio y la facilidad para la compra), qué yogur había que tener en el menú escolar. Sería una ocasión perfecta para que el alumnado fuera transformando el sistema alimentario escolar, en este caso el menú. Esta opción sería transversal entre el ámbito de la transformación del alimento y el del consumo.

ÁMBITO DEL INTERCAMBIO (COMERCIALIZACIÓN/REGALO):

Mercados de plantas aromáticas y ungüentos:

Sobre mercados escolares hay varias experiencias. Aquí partimos de la Feria de final de curso realizada en la escuela *Collserola* que se explica (pág. 22) en el Trabajo de Final de Grado de la alumna de Biología de la UB Alba Solé (2018)⁷. En esta, el alumnado explicaba los productos elaborados a lo largo del curso.

Pensamos que hay que organizar la comunicación de lo que se ofrece y del valor de uso en comparación con el valor de cambio, de forma que la dimensión económica se haga visible. Por otra banda, una figura que puede acompañar estas ferias es la de las *Trementinaires*⁸, puesto que muestra cómo, en contextos de crisis, el conocimiento ecológico tradicional femenino ha sido en nuestro país fuente de un oficio socialmente necesario (a pesar de que económicamente no sería muy visible).

Así, se hace patente la cuestión de la producción y la reproducción. De hecho, es el contexto perfecto para trabajar un aspecto tan central como es el origen del beneficio empresarial: la extracción de productos de la naturaleza, los cuidados gratuitos, la plusvalía o el dominio del mercado. La actividad del alumnado es en realidad una alternativa no extractiva que puede servir de contraste.

También se puede aprovechar para conocer el concepto de comercio justo, y por ejemplo añadir una exposición sobre el tema a la feria (que el alumnado tendría que explicar a las familias).

Intercambio de semillas:

¿Cómo abastecerse de semillas en el huerto escolar ecológico? Esta fue una pregunta del grupo de trabajo Educación para la Sostenibilidad a lo largo de la Vida (ESLV), formado por docentes, educadoras/es, personal investigador y de la administración en Sant Cugat del Vallès (Llerena y Espinet, 2015). Se descubrieron tipos de semillas: las híbridas, las transgénicas, las certificadas ecológicas, las de banco de semillas. Se organizó una entrada

de semillas autóctonas acompañadas de personas y sus historias de mantenimiento de la biodiversidad cultivada y después un intercambio de semillas a medida que se iban cosechando entre los diversos huertos escolares.

Esta es una dinámica muy deseable y ya planteada desde hace muchos años por diversas experiencias educativas. Pensamos que es un contexto inmejorable para plantear la diferencia de orígenes de semillas desde una perspectiva económica: qué economía se organiza a partir de cada tipo de semilla, quién sale beneficiado, quien pierde, etc.

ÁMBITO DEL CONSUMO:

Visita a la asociación de consumo ecológico El Cabàs:

En Sant Cugat diversos proyectos y actividades escolares tienen como complemento una visita a una asociación de consumo ecológico, *El Cabàs*. Se trata de un local parecido a una tienda con estanterías con productos y cestas de las familias asociadas para su dinámica de compra colectiva ecológica. Allá es posible conocer modelos diferentes de tiendas/asociaciones/cooperativas y sus criterios de compra.

Sería una oportunidad para organizar un banco del tiempo en el centro, en el que lo que se intercambia puede salir del huerto escolar o de objetos reutilizados de las familias, se puede plantear el uso de monedas sociales, etc.

Participación en el proyecto del mapa Pam a Pam:

La iniciativa *Pam a Pam*⁹ acerca la economía solidaria a partir de una acción de colaboración e investigación del entorno social inmediato del alumnado. Nos parece muy buen marco para plantear una investigación en el sector alimentario, puesto que *Pam a Pam* organiza la valoración de los comercios a partir de criterios muy interesantes, que permiten abrir los ojos a la economía y a la alternativa social y solidaria. En nuestra sociedad está evolucionando rápidamente el sector alimentario, y de una manera muy visible, con la aparición de muchas tiendas, cadenas, marcas y productos relacionados con lo ecológico. El *Pam a Pam* puede ayudar a hacer una mirada crítica y reflexionar cuáles de las iniciativas alimentarias que encontramos en la calle conforman una economía social y solidaria y cuáles no.

CONCLUSIÓN

Los proyectos actuales en agroecología escolar de Sant Cugat, como ejemplo de muchos otros que están funcionando en centros escolares de todo el planeta, son contextos muy adecuados para la educación para el decrecimiento. Descubrir la dimensión económica es posible en muchas de las iniciativas a partir del uso de las matemáticas y la reflexión sobre el valor, la monetarización, las tensiones sociales a causa de las relaciones de poder en los intercambios, etc.

El sistema alimentario escolar permite una transformación económica cercana al alumnado, como primer paso en una tarea transformadora que debe llegar a la escala planetaria, y así impactar positivamente en nuestro mundo en un contexto de colapso. La escala escolar debe aportar no sólo la posibilidad de transformar realmente unas relaciones económicas existentes con criterios de justicia e igualdad, sino una reflexión sobre la acción que permita la construcción de una dimensión económica en la perspectiva del metabolismo social en el que participamos cada día.

El decrecimiento puede ser experimentado educativamente a partir de proyectos como los presentados aquí. Se trata de contextualizar acciones de transformación en ámbitos cercanos en un marco de comprensión amplio que despliegue la dimensión económica y apueste por un metabolismo social ajustado a los límites planetarios y las necesidades humanas básicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Anguera, C. y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. En De Alba, N., García F.F y Santisteban, A. (eds). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad de Sevilla y AUPDCS.
- Anguera, C. (2019). Rodes de futur. Una eina per a l'educació per al futur a les aules de secundària. En Massip, M., Santisteban, A. y González-Monfort, N. *El futur comença ara mateix. L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials per entendre el món i actuar socialment*. (en prensa)
- Garcés, M. (2002). *En las prisiones de lo posible*. Bellaterra: Edicions Bellaterra
- González de Molina, M.; Toledo, V. (2011). *Metabolismos, naturaleza e historia. Hacia una teoría de las transformaciones socioecológicas*. Barcelona: Icaria.
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la Historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Herrero, Y., Cembranos, F. y Pascual, M. (2011). *Cambiar las gafas para mirar el mundo*. Madrid: Libros en acción
- Llarena, G.; Espinet, M. (dir) (2015). *Agroecología Escolar, Fundamentación teórica y estudio de casos sobre el desarrollo de los huertos escolares con el referente de la agroecología*. Tesis, UAB.
- (2017). *Agroecología Escolar*. Edicions Pol-len
- Martínez-Alier, J. (2008). La crisis económica, vista desde la economía ecológica. *Ecología política, cuadernos de debate internacional* (Vol 36).
- Max-Neef M; Elizalde A.; Hopenhayn M. (1986) *Desarrollo a escala Humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAAUR.
- Molina, J. L.; Valenzuela, H. (2007). *Invitación a la antropología económica*. Barcelona: Bellaterra Ediciones. Se puede consultar en http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/invitacion_antropologia_economica.pdf
- Nicholls, C. (2010). *La importancia de la Agroecología en la formación*. Conferencia del 10 de marzo en Sant Cugat del Vallès, Barcelona.
- Picchio, A. (2015). Economía feminista. En Kallis, G., Demaria, F. y D'Alisa, G. (coords.) *Decrecimiento. Vocabulario para una nueva era*. Icaria Editorial
- Polansky, K (1944, 2007). *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*. Madrid: Quipu. Se puede consultar en: https://www.traficantes.net/sites/default/files/polanyi_karl_la_gran_transformacion.pdf.
- Pomar A.; Tendero G. (2015). *Ja volem el pa sencer. Respostes a la pobresa alimentària en clau de Sobirania Alimentària*. Consultado el 20/08/2019 en http://observatoridesc.org/sites/default/files/ja_volem_el_pa_sencer_1.pdf.
- Rekondo, M., Espinet, M. y Llerena, G. (2015) La construcción discursiva de la competencia eco-ciudadana en la escuela: La realización de un diseño tecnológico colaborativo en agroecología escolar. *Investigación en la escuela*, 86, 7-19.
- Santisteban, A. (2018). L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. En Tosar, B., Santisteban, A. y Pagès, J. (eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Universitat Autònoma de Barcelona y GREDICS.
- SAUVÉ, Lucie (2014) Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, [S.l.], n. 18, p. 12 - 23, abr. 2014. ISSN 0124-2253. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/5558>
- Sevilla Guzmán, E.; Guzmán Casado, G. y González de Molina, M. (2000). *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Madrid: Mundi-Prensa.
- Solé, A. (2018) *Medicina de la natura i escola. Proposta educativa per la implementació de l'agroecologia escolar i l'etnobotànica a l'escola primària*. TFG, UB.

Tello, E. (2012). Territori, sostenibilitat i agricultura. Conferencia en las *X Jornades de Comerç Just i Consum Responsable* de la Xarxa de Consum Solidari en Barcelona el 13 de abril de 2012.

The Worldwatch Institute (2017). *Educación ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica*.

Toledo, V. (2013). El metabolismo social: una nueva teoría socioecológica. *Relaciones* (Vol 136), pp: 41-71.

Van der Ploeg, J. (2010). *Nuevos campesinos. Campesinos e imperios alimentarios*. Barcelona: Icaria.

Vicente, Sandra (2018). Crítiques a l'Educació Financera: cal saber què és una hipoteca, però també cal ensenyar les alternatives. *Diari de l'Educació*. Disponible en <http://diarieducacio.cat/educacio-financera-escoles-criticada-no-mostrar-alternatives/> [consultado el 10 de julio de 2019]

1 La podéis consultar a <https://agroecologiaescolar.wordpress.com/3-experiencias/respostes-a-la-pobresa-alimentaria/>, la entidad MIEL-Educación Ambiental la realiza en los centros de Sant Cugat, a través del Plan de Dinamización Educativa del Patronato Municipal de Educación del Ayuntamiento de Sant Cugat.

2 Empresa de educación el el tiempo libre *Paidos*, personal de cocina y comedor, educadora agroambiental y comisión docente de medio ambiente del centro.

3 Concretamente (en catalán) en: https://agroecologiaescolar.files.wordpress.com/2019/07/1437_proposta_180_pixandri.pdf.

4 Es la quinta actividad descrita en esta compilación: https://agroecologiaescolar.files.wordpress.com/2019/07/1437_proposta_180_pixandri.pdf

5 Esta actividad, realizada con la entidad *l'Ortiga*, actualmente se hace con hortalizas por una cuestión de coste del viaje a Girona.

6 La mayoría porque no se involucró el comedor escolar, en la escuela *La Floresta* porque la asociación de familias de alumn@s ya había realizado este debate y había incorporado el yogur de *La Selvatana* al menú.

7 Se puede consultar (en catalán) en: <https://recercaenagroecologiaescolar.files.wordpress.com/2018/09/tfg-alba-solc3a9.pdf>.

8 Las *Trementinaires* es una figura histórica femenina un poco desconocida de mujeres que iban de pueblo en pueblo recogiendo y ofreciendo plantas aromáticas y ungüentos sanadores. Ver (en catalán) el web del Museo de *les Trementinaires* de La Vansa y Tuixent de Catalunya: <http://www.trementinaires.org/>

9 <https://pamapam.org/ca/>

LA EDUCACIÓN COMO RESISTENCIA. EXPERIENCIAS EN SECUNDARIA

Román Fernández Fernández Universidade de Santiago de Compostela Correo electrónico:
M. Carmen Morán de Castro
Universidade de Santiago de Compostela

PALABRAS CLAVE

Pedagogía crítica, resistencia, desigualdad, capitalismo, educación secundaria.

LÍNEA TEMÁTICA

Educación crítica y para el bien común (Perspectivas actuales de la educación crítica)
Experiencias y prácticas de educación crítica e inclusiva (Alternativas educativas formales y no formales)

RESUMEN

En la dualidad señalada por McLaren y Kincheloe (2008) entre una educación democrática, inclusiva y sensible con los asuntos sociales (crítica) y la que defiende un programa estandarizado, exclusivo y socialmente regulativo al servicio de los intereses del poder dominante (tradicional/tecnológica), este trabajo tiene como objetivo conocer, analizar y valorar la presencia y características de experiencias prácticas de pedagogía crítica (educación como resistencia) que se desarrollen en el ámbito de la educación secundaria. Un nivel tradicionalmente poco sensible a prácticas innovadoras en el que la transmisión de saber ha primado sobre la educación ciudadana. Metodológicamente se recurre a una revisión sistemática a través de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*). Los resultados apuntan, por una parte, a una escasa presencia de experiencias educativas transformadoras en la educación secundaria en general, y particularmente en el caso español; por otra, se recoge una importante diversidad y riqueza en la concreción del marco crítico en propuestas específicas educativas difícilmente asimilables a un patrón común.

INTRODUCCIÓN / MARCOTEÓRICO

A comienzos del siglo XXI, se empieza a reconocer en materia de investigación pedagógica la naturaleza dual de la educación: por un lado, una educación que persigue un objetivo democrático, inclusivo y sensible con los asuntos sociales; por otro, una educación que defiende un programa estandarizado, exclusivo y socialmente regulativo que sirve a los intereses del poder dominante y, en consecuencia, aumenta las desigualdades (McLaren y Kincheloe, 2008). Algunos autores como Díez (2018) elevan esta realidad a la categoría de guerra ideológica global, reivindicando así la necesidad de deconstruir la genealogía de los valores en los que estamos siendo “educados”.

Esta dicotomía es heredera de la Segunda Guerra Mundial y, en extensión, de su continuación por medio de la Guerra Fría, resolviéndose entre los 80' y 90' del pasado siglo con el triunfo del capitalismo global y un intenso proceso de globalización económica en base a una ideología de mercado sin barreras (Aguilar, Cisneros y Aguado, 2010) que han hecho de la razón instrumental o económica la *raison d'être* de la sociedad.

Las consecuencias de esta nueva forma de entender el mundo son múltiples, pero merecen especial mención dos de ellas por su representatividad y por su conexión con el sistema educativo: la crisis de los valores y el “pensamiento y conducta unidimensional”. La primera de ellas es descrita por Aguilar et al. (2010) como una pérdida y relativización de valores

fruto de una ambición desmedida por el crecimiento económico, sin reparar en las consecuencias que ello pueda generar. Hasta tal punto se produce una crisis de valores que el igualitarismo es rechazado por atentar contra la competencia y la “libertad” de la ciudadanía (Pardo y García-Tobío, 2003), destacando la desigualdad como contravalor indispensable en el desarrollo de este tipo de sociedades. A medida que este proceso avanza lo hace también la erosión sobre los discursos de comunidad, justicia, igualdad, valores públicos y bien común; así, el fundamentalismo de mercado supera los valores democráticos, los intereses privados atentan contra los valores públicos y el consumismo se erige como la única obligación de la ciudadanía (Giroux, 2013).

El “pensamiento y conducta unidimensional” se refiere a cómo las “ideas, aspiraciones y objetivos, que trascienden por su contenido el universo establecido del discurso y la acción, son rechazados o reducidos a los términos de este universo” (Marcuse, 1993, p. 42); es decir, que todo aquello que no se acomoda al molde de valores o de ideas del capitalismo, se rechaza. Una casuística que Marcuse relaciona con el desarrollo del método científico, caracterizado por un empirismo total en el tratamiento de los conceptos que proporciona la justificación metodológica de su racionalidad (positivismo); así lo evidencian autores como Salvador (2016), al hablar de una “secularización de la ciencia” (p. 203), o Freire (1996), al afirmar que a la ciencia se “terminó por convertirla casi en magia” (p. 14), presentando una racionalidad en forma de verdad aparentemente objetiva fruto de una supuesta neutralidad científica en el acceso al conocimiento (Ayuste, Flecha, López, y Lleras, 2005) y, por tanto, incuestionable.

En este marco cabe reflexionar sobre dos cuestiones: la primera, al hilo de lo que plantean Gurpegui y Mainer (2013), en qué medida la escuela y la cultura que en ella se (re)produce son deudoras y/o responsables del pensamiento único; la segunda, retomando a Aguilar et al. (2010), en qué medida la escuela alimenta la crisis de los valores a través de la instrucción y/o formación que en ella se imparte.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO UN INTENTO DE RESPUESTA

Ayuste y Trilla (2005) ofrecen una consistente clasificación de la diversidad de corrientes de pensamiento y, por lo tanto, de interpretaciones sobre qué es la educación y cuáles son sus funciones. En la construcción de su sistema taxonómico combinan dos criterios: uno de carácter teleológico, que identifica las teorías, corrientes o tendencias pedagógicas según la función sociopolítica que atribuyen a la educación (conservación-transformación); y uno de carácter epistemológico, relacionado con el tipo de conocimiento pedagógico que se produce (práctico-discursivo). De acuerdo a esta taxonomía, podríamos distinguir entre una educación conservadora y una educación transformadora (pedagogía crítica). La primera de ellas, no cuestiona las condiciones sociales y, por tanto, se mimetiza con el paradigma neoliberal dominante; de esta forma, reproduce el *statu quo*, ya que lo “eficaz” se constituye como la línea de horizonte del ámbito educativo y, por ende, todos los esfuerzos se concentran en los resultados de aprendizaje, lo que va a determinar los contenidos a impartir, así como su organización, la metodología o la evaluación, entre muchos otros aspectos (Ayuste, Flecha, López, y Lleras, 2005). En cuanto a la segunda, se caracteriza por dos rasgos fundamentales: sus aportaciones para el análisis y superación de las desigualdades sociales y educativas, y la reivindicación del papel de la escuela como eje que permite reproducir o superar dichas desigualdades (Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004); en suma, el objetivo es la emancipación de los sujetos.

Varias autorías (e.g. Díaz y Pinto, 2017; Gamboa, 2011) señalan la complejidad de abordar una definición y concreción de la pedagogía crítica, tanto por su dinamismo y diversidad de formulaciones ante la necesidad de integrar e intentar responder a los cambios sociales emergentes, como por la complejidad y dificultad epistemológica que presenta su corpus teórico. Con todo, es posible identificar una serie de aspectos vertebradores que permiten aludir a “pedagogías críticas” como un arquetipo común. En este sentido, Del Pozo (2004)

concreta tres aportaciones a la teoría pedagógica actual, que pueden considerarse los ejes sobre los que se articulan las principales características de este paradigma: la idea de resistencia, los profesores como intelectuales transformativos y las escuelas como esferas públicas democráticas.

- En primer lugar, la *idea de resistencia*, desarrollada por Giroux en torno a 1983, surge de forma refractaria a la de reproducción y hace referencia al cuestionamiento de los valores dominantes de la sociedad en pro de la emancipación de los sujetos. La emancipación, por su parte, “consiste en un interés primario que impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tanto de la naturaleza externa como de los factores internos de carácter intersubjetivo e intrasubjetivo (temores, aspiraciones, creencias, entre otros)” (Álvarado y García, 2008, p. 193). En suma, y como se señaló anteriormente, la idea de resistencia se relaciona con la posibilidad de cambio y de acción que se encuentra en las escuelas, que se conforman como un escenario de investigación y resistencia contrahegemónica (Ramírez, 2008).
- En segundo lugar, la figura de *los profesores como intelectuales transformativos* se relaciona con el rol que éstos pueden adoptar para fomentar procesos de emancipación en los y las alumnas, lo que implica, por un lado, reformar el currículum oficial para que responda al conocimiento cotidiano que es relevante para la vida de los estudiantes y, por otro lado, encarna la responsabilidad de realizar unas clases dialécticas (del Pozo, 2004). En lo que respecta al currículum, Redon (2018) señala la necesidad de evidenciar las implicaciones políticas y morales implícitas en él, ya que este opera como un dispositivo selectivo e ideológico de lo que se supone culturalmente valioso y, por tanto, entraña una forma de vivir lo cierto, lo bueno, lo bello y lo político. Es imprescindible, por tanto, explicitar el currículum oculto, para que los participantes puedan posicionarse y ser críticos (Ayuste et al., 2005), de forma paralela a la configuración de un currículum crítico y emancipador, lo que se relaciona, entre otras, con las siguientes premisas enunciadas por Carbonell (2015):
 - o Respetar la diversidad epistemológica, social y cultural;
 - o Crear espacios para que los estudiantes puedan construir sus propios marcos de significación del conocimiento;
 - o Conectar los contenidos con la experiencia local del entorno;
 - o Priorizar las cuestiones éticas ante el imperio de la racionalidad;
 - o Integrar los saberes frente a la fragmentación curricular.
- En tercer lugar, añade del Pozo (2004) que los profesores como intelectuales transformativos deben ser los encargados de expandir las *prácticas democráticas en las escuelas* para dar respuesta, tanto a la idea de resistencia, como a la creación de un currículum crítico y emancipador. Esto requiere atender a una cuestión puramente ética de “reconocer el derecho natural de voz a los alumnos, a las profesoras” y a todos los miembros que forman parte de la comunidad (Freire, 1996, p. 83). Pero también a otra cuestión puramente científica, dado que el conocimiento se crea en situaciones de interacción entre diferentes personas, al intercambiar saberes, experiencias, vivencias y sentimientos, que permiten transformar y ampliar lo que se sabía previamente (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008). Es entonces cuando se afirman las escuelas como esferas públicas democráticas, desmontándose el monopolio del profesorado en la transmisión de contenidos a medida que el diálogo adquiere un protagonismo central en el proceso de aprendizaje. El alumnado, desde este enfoque, construye su conocimiento en interacción, tanto con otras personas de su contexto como con los artefactos culturales de dicho entorno (Aubert et al., 2008), en un proceso que se asienta y a la vez retroalimenta múltiples aspectos tales como: la comunicación horizontal, el fortalecimiento del pensamiento democrático, la contextualización del proceso educativo, la humanización de la educación (reincorporando los valores, en

detrimento de un conocimiento puramente instrumental) y la participación social; participación que implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa sobre su responsabilidad y papel con el presente y futuro desarrollo de su contexto (Ramírez, 2008).

En este marco, Ayuste et al. (2005) señalan la importante contribución del profesorado a la hora de generar unas condiciones óptimas para que se desarrolle el diálogo y la comunicación, lo que Meirieu (1998, p. 83) denomina “espacios de seguridad”, además de realizar contribuciones acordes a su preparación y dedicación profesional a los temas tratados.

Una vez cartografiadas las características básicas de las pedagogías críticas abordamos, al hilo de lo que señala del Pozo (2004), uno de los problemas que más han acusado: el pasar de un lenguaje crítico a un lenguaje de posibilidad, es decir, trascender la mera reflexión teórica en pro de la articulación de un proyecto real de emancipación. Esto se relaciona, de acuerdo a la clasificación de Ayuste y Trilla (2005), con el grado de practicidad-discursividad (componente epistemológico) de las pedagogías transformadoras. A continuación, se pretende abordar esta cuestión, comprobando en qué medida la crítica ha cristalizado en propuestas concretas de cambio en el nivel de secundaria, que son las que nos permiten hablar de la educación como resistencia.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo principal planteado con este trabajo es analizar y valorar experiencias prácticas de pedagogía crítica que se desarrollen en el ámbito de la educación secundaria a nivel internacional, con especial atención a aquéllas generadas en España.

Concretamente se pretende constatar el nivel de desarrollo y fortaleza de iniciativas transformadoras en el marco de la educación escolar en dicho nivel; analizar y describir las características básicas (organizativas, curriculares, metodológicas...) en que se concretan este tipo de propuestas; y comprobar los criterios de innovación, currículo crítico y emancipador y de principios democráticos que se describen como características básicas de experiencias de pedagogía crítica.

En esta línea, se establecen las siguientes hipótesis:

- Las prácticas de pedagogía crítica tienen una escasa presencia en el ámbito de la educación secundaria, tradicionalmente un nivel más atento a la transmisión de saberes que a la educación ciudadana.
- La concreción de estas iniciativas responde en mayor medida a esfuerzos individuales y puntuales de determinados profesores y profesoras que a proyectos colectivos de centro.
- Existe una gran variabilidad en cuanto a características de estas propuestas educativas, difícilmente asimilables a un patrón común.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Metodológicamente se ha realizado una revisión sistemática de literatura desarrollada a través de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), un recurso creado para mejorar la claridad y la transparencia de las revisiones sistemáticas (Urrútia y Bonfill, 2010). En su aplicación se han tenido en cuenta las recomendaciones de Fernández-Ríos y Buela-Casal (2009), Perestelo-Pérez (2013) y Sánchez-Meca (2010, llevando a cabo 3 estrategias diferentes para la localización de los estudios:

- a) Búsqueda en bases de datos electrónicas de referencia internacional (ERIC, Web of Science, Dialnet);
- b) Cotejo de las referencias de las publicaciones seleccionadas (*ancestry approach*);
- c) Contacto con investigadores de relevancia en la temática (esto es, con aquellos autores de los artículos seleccionados);

Estas estrategias contemplan el uso de fuentes formales y fuentes informales de búsqueda, incluyendo entre otras la *grey literature* con objeto de evitar el sesgo de publicación (Sánchez-Meca, 2010). En este sentido, la implementación de estrategias como el “contacto con investigadores de relevancia en la temática” pueden proporcionar acceso a documentos que, por diferentes razones, no han sido publicados. Asimismo, no se ha cribado en función de ningún criterio idiomático ni temporal, con el objetivo de obtener el mayor número de resultados posible. En síntesis, las características y secuencia básica del proceso seguido (ilustrado en la figura 1) son las que siguen:

- Ecuación booleana de búsqueda; se emplearon dos bloques terminológicos, relacionados mediante el operador lógico “AND”: pedagogía crítica (“pedagogía crítica” OR “educación crítica” OR “critical pedagogy” OR “critical education”) y educación secundaria (“secundaria” OR “secondary” OR “middle school” OR “high school”). Esta ecuación se construyó a partir de un sistema de aproximaciones sucesivas, donde se fueron incorporando palabras clave de relevancia a medida que fueron identificadas en los artículos; en este sentido, previamente no se había contemplado la inclusión de las palabras “middle school” o “high school”, las cuales hacen referencia a sistemas educativos cuya organización es diferente a la del ámbito nacional (e.g. Estados Unidos).
- Búsqueda exploratoria: Previamente al proceso de revisión, se realizó una búsqueda exploratoria para descartar la existencia de anteriores revisiones sistemáticas sobre el tema, mediante la incorporación de los términos “revisión sistemática”, “systematic review” y “literature review” a la ecuación booleana de búsqueda, que permitió descartar esta posibilidad.
- Desarrollo de la búsqueda: la estrategia de búsqueda reportó inicialmente un total de 248 resultados (117 resultados en WOS, 98 en ERIC y 33 en Dialnet) que se concretaron en 205 una vez eliminados los duplicados; además, cabe señalar que se identificaron un total de 6 artículos a través de otras fuentes, concretamente a raíz del contacto con investigadores/as. Los artículos fueron cribados mediante la lectura pormenorizada de su resumen, tras la que se excluyeron 139 registros. Los restantes fueron analizados a texto completo, lo que concluyó con la selección de un total de 17 para formar parte de la presente revisión (tabla 2).
- Criterios de inclusión y exclusión: en la tabla 1 se exponen los criterios utilizados en la selección de los artículos.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión de artículos

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollen en el nivel de la educación secundaria. - Se correspondan con experiencias educativas prácticas, ya que la pedagogía crítica requiere ser más práctica que teórica (Cánovas, 2014). - Constituyan experiencias innovadoras, entendiendo como tal las que incorporen algún elemento novedoso que contribuya a no reproducir la dinámica educativa y, por tanto, se relacione con la idea de resistencia (del Pozo, 2004; Ramírez, 2008). - Incorporen un currículum crítico y emancipador, especialmente que los 	<ul style="list-style-type: none"> - Se correspondan con artículos teóricos o de revisión, es decir, publicaciones con mero carácter discursivo. - Constituyan lo que podría denominarse “falsas innovaciones”: las modificaciones que contemplan no son sustanciales y, por tanto, se insertan en la dinámica de la educación como reproducción. - Consideren la aplicación de algún tipo de práctica segregadora y, por tanto, no respetuosa con la diversidad y reproductora de desigualdades como los “tres pasos de la exclusión” (Aubert et al., 2008): grupos homogéneos por nivel dentro del aula, adaptaciones

<p>contenidos puedan proporcionar una base para la transformación y que respeten y contemplen la diversidad (Carbonell, 2015).</p> <p>- Utilicen una metodología coherente con principios democráticos, tales como el debate, el diálogo o el intercambio de opiniones (del Pozo, 2004).</p>	<p>curriculares fuera del aula ordinaria y escolarización especializada fuera del centro.</p> <p>- Que gestionen aspectos democráticos de una forma antidemocrática, por ejemplo, una participación fuertemente estructurada y/o pautada por el docente, o la prevalencia de la opinión experta del profesorado, entre otras.</p>
--	---

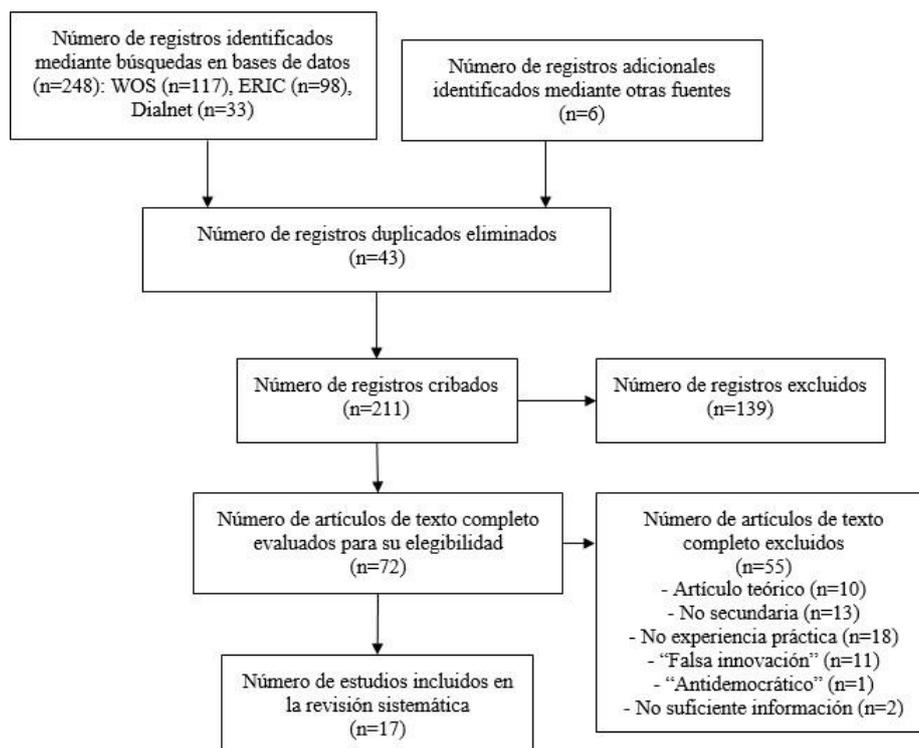


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión. Adaptado de Urrútia y Bonfill (2010, p.511).

Tabla 2
Documentos objeto de análisis

- Aksakalli, A. (2018). The effects of science teaching based on critical pedagogy principles on the classroom climate. *Science Education International*, 29(4), 250-260. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1205428.pdf>
- Azzarito, L., Simon, M., y Marttinen, R. (2017). 'Up against whiteness': Rethinking race and the body in a global era. *Education and Society*, 22(5), 635-657. doi:10.1080/13573322.2015.1136612
- Bolaños, F., Flórez, K., Gómez, T., Ramírez, M., y Tello, S. (2018). Implementing a community- based project in an EFL rural classroom. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 20(2), 274-289. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v20n2/0123-4641-calj-20-02-00274.pdf>

- Cammarota, J., y Romero, A. (2009). A social justice epistemology and pedagogy for latina/o students: Transforming public education with participatory action research. *New Directions for Youth Development*, (123), 53-65. doi:10.1002/yd.314
- De los Ríos, C., López, J., y Morrel, E. (2015). Toward a critical pedagogy of race: Ethnic studies and literacies of power in high school classroom. *Race and Social Problems*, 7(1), 84-96. doi:10.1007/s12552-014-9142-1
- Domingues, M. R., Pereira, S. P., y Durán, A. (2013). Por una (hiper)pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Revista de Didáctica*, (17), 1-19. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/17/domingues-et-al-hiperpedagogia.pdf>
- García, L. G. (2012). Making cultura count inside and out of the classroom: Public art and critical pedagogy in south central Los Angeles. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 9(2), 104- 114. doi:10.1080/15505170.2012.743446
- Ghahremani-Ghakar, S. S., y Abdolhamid, S. (2005). English class or speaking about everything class? Dialogue journal writing as a critical EFL literacy practice in an Iranian high school. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 286-299. doi:10.1080/07908310508668748
- Gibson, M. (2018). Scaffolding critical questions: Learning to read the world in a middle school civics class in Mexico. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), 25-34. doi:10.1002/jaal.735
- Hones, D. (2007). "A meeting place for us". *Multicultural Education*, 14(4), 8-15. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ774861.pdf>
- Martos, D., Tamarit, E., y Torrent, G. (2016) Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *Retos*, (29), 223-228. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/39107/25481>
- Morales-Doyle, D. (2017). Justice-centered science pedagogy: A catalyst for academic achievement and social transformation. *Science Education*, (101), 1034-1060. doi:10.1002/sce.21305
- Palacios, N., y Marcela, C. (2014). Use of english songs with social content as a situated literacy practice: Factors that influence student participation in the EFL classroom. *Folios*, (40), 125-138. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n40/n40a10.pdf>
- Parkhouse, H. (2018). Pedagogies of naming, questioning, and demystification: A study of two critical U.S. history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 277- 317. doi:10.1080/00933104.2017.1389327
- Rodríguez, M. B., y Cebrián, G. (2017). Propuesta de integración de AICOLE mediante las TIC en el aula de música bilingüe de educación secundaria. *Encuentro*, (26), 69-82. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/35103>
- Schindel, A. (2016). Exploring the potential and complexity of a critical pedagogy of place in urban science education. *Science Education*, 100(5), 814-836. doi:10.1002/sce.21233
- Stoval, D. (2006). We can relate. Hip-hop culture, critical pedagogy and the secondary classroom. *Urban Education*, 41(6), 585-602. doi:10.1177/0042085906292513
-

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De manera descriptiva se puede señalar que el origen de la mayoría de las experiencias se sitúa en Estados Unidos, país que aglutina casi la mitad de las propuestas identificadas (n=8), mientras que el resto se distribuyen de forma fragmentaria a lo largo de la geografía mundial, con dos experiencias detectadas en España y Colombia respectivamente, y una experiencia identificada en cada uno de los siguientes países: Turquía, Portugal, Irán, México y Australia.

En cuanto a las materias o asignaturas que fueron soporte para el desarrollo de las experiencias, hay una clara preminencia en la asignatura de Lengua Extranjera (n=5, cuatro en Lengua Inglesa y una en Lengua Española)¹ repartiéndose el resto entre las siguientes: Ciencias (n=3), Educación Física (n=2), Historia (n=2), Artes (n=1), Ética (n=1), Química (n=1), Música (n=1) y Ciencias Sociales (n=1).

Los resultados y discusión de la revisión sistemática se presentan y analizan en lo que sigue, tomando como referencia los criterios señalados en el proceso de selección en relación a los presupuestos fundamentales de la pedagogía crítica:

- *Objetivos de la experiencia* (criterio de innovación): análisis de los objetivos, para determinar en qué medida se trata de experiencias innovadoras y, por tanto, se relacionan con la idea de resistencia;
- *Contenidos* (criterio de currículo crítico y emancipador): análisis de los contenidos, valorando la relevancia y significatividad de los temas abordados para los alumnos y alumnas;
- *Metodología* (criterio de principios democráticos): análisis de la propuesta metodológica en clave democrática, altamente vinculada con el rol del profesorado como intelectual transformativo. Cabe mencionar que con “metodología” no se hace referencia únicamente a la forma en la que se imparten los contenidos, sino que se engloba a todas aquellas prácticas relacionadas con la labor del profesorado en la promoción de la comunicación horizontal, el fortalecimiento del pensamiento democrático o la contextualización del proceso educativo, entre otras.

OBJETIVOS DE LAS EXPERIENCIAS. CRITERIO DE INNOVACIÓN

Los objetivos del conjunto de experiencias identificadas comparten el papel crítico y emancipador (Álvaro y García, 2008; del Pozo, 2004) que justifica su inclusión en la presente revisión sistemática. No obstante, en un análisis detallado es posible establecer una clara división en dos categorías: por un lado, experiencias cuyo objetivo fundamental se cierce sobre una alfabetización crítica, relacionada con la materia de referencia en la que desarrollan su marco de acción (Aksakalli, 2018; Azzarito, Simon, y Marttinen, 2017; Bolaños, Flórez, Gómez, Ramírez, y Tello, 2018; De los Ríos, López, y Morrell, 2005; Domingues, Pereira, y Durán, 2013; Ghahremani-Ghakar y Abdolhamid, 2005; Martos, Tamarit, y Torrent, 2016; Morales-Doyle, 2017; Palacios y Marcela, 2014; Parkhouse, 2018; Rodríguez y Cebrián, 2017; Stoval, 2006); por otro lado, experiencias cuyo objetivo trasciende la alfabetización crítica, con un afán transformador de la realidad o contexto de origen (Cammarota y Romero, 2009; García, 2012; Gibson, 2018; Hones, 2007; Schindel, 2016).

Entre el primer grupo se podría hacer mención de cómo la materia de Educación Física, en dos institutos estadounidenses, es el substrato para suscitar una reflexión crítica sobre la influencia de los medios de comunicación en relación a la autoimagen (Azzarito et al., 2017); o como en las materias de Historia y de Ciencias Sociales, ambas también en institutos norteamericanos, se pretende fomentar la conciencia crítica a través del desarrollo de un currículum significativo, ya sea analizando las formas en que la ideología hegemónica moldea el sentido común y, en extensión, la conciencia personal (Parkhouse, 2018) o identificando desigualdades sociales a través de canciones (Stoval, 2006).

Cabe destacar la experiencia de Rodríguez y Cebrián (2017), una de las pocas que se desarrollan en España. Identifican en un previo análisis de necesidades la siguiente situación: 1) un alto número de suspensos, 2) desmotivación, 3) poco tiempo destinado a la parte práctica de la materia, 4) escaso uso de las TIC y 5) una desorganizada inmersión lingüística. En base a esto, se propone el objetivo de crear en la materia de Música, un currículum crítico y emancipador al aunar el conocimiento musical, la educación bilingüe y las TIC y, por tanto, fomentar la interdisciplinariedad y la integración de saberes, como sugiere Carbonell (2015), al mismo tiempo que se generan “espacios de seguridad” en la línea de los descritos por Meirieu (1998) para que el alumnado pueda construir sus propios marcos de conocimiento, a través de la metodología de la clase invertida.

En cuanto a las experiencias con un afán más transformador de la realidad, en la “Lakeshore High School” en Estados Unidos (Schindel, 2016), se materializa la pretensión de integrar en el currículum la educación ambiental a través de acciones concretas desarrolladas en la comunidad, con actividades relacionadas con el medio ambiente (e.g. identificación de especies autóctonas) o actividades de restauración y cuidado de los parques de su entorno.

En la “Milpera State High School” (Hones, 2007), la alfabetización crítica que propone otorga al alumnado herramientas para su inclusión en la sociedad y, asimismo, para hacer frente al “trauma” causado por las duras condiciones vitales que han enfrentado, relacionadas con la guerra, el hambre y la pérdida de seres queridos.

No obstante, por su relevancia y trascendencia, cabría detenerse sobre la experiencia que describe García (2012), profesor de Artes en el “Eastside High School” (Los Ángeles, Estados Unidos). En base a los intereses y preocupaciones de sus estudiantes, desarrolló el “proyecto de aprendizaje servicio del Uno de Mayo” (“May Day service learning project”), surgido a raíz de la controvertida ley SB1070 del Estado de Arizona que exige a la policía pedir la documentación a aquellas personas de las que sospechen de que no tienen regulada su situación en el país. A este respecto, los 17 alumnos/as de su clase, todos provenientes de familias inmigrantes, consideran la ley como una forma de regular la discriminación racial y, por tanto, se manifiestan activamente en contra de ella. Ante esta realidad, el profesor se plantea el objetivo de empoderar a los estudiantes para que, a través del arte y en interacción con los recursos de su comunidad (Aubert et al., 2008), se enfrenten a dicha injusticia, que limita sus derechos como ciudadanos y ciudadanas.

Este trabajo requería por parte del estudiantado un período de investigación e información relacionado con la simbología y los estereotipos, como base para elaborar el trabajo final que ellos mismos decidieron. Consistía en modificar una señal rotulada con el término “Alerta” (“Caution”) como signo de advertencia por la presencia de personas inmigrantes, por una palabra que representara su interpretación de la situación. Para ello, substituyeron la señal previamente presentada por el profesor García en clase “Caution” por “Education”. El proyecto culminó con la participación en la manifestación del 1º de mayo “Día Internacional de las y los Trabajadores”, que en los últimos años en la ciudad de los Ángeles se ha convertido en un día dedicado al activismo por los derechos de las personas inmigrantes y, de esta forma, se conectaron los contenidos con su comunidad de origen (Carbonell, 2015) y se fomentó la participación social (Ramírez, 2008). Este proyecto trabaja la alfabetización crítica de la materia de Artes pero, al mismo tiempo, posibilita un espacio de acción social y de cristalización del pensamiento crítico en acciones concretas (Cánovas, 2014). Además, implica evidenciar lo político y moral presente en la educación (Redon, 2018), al mismo tiempo que se cultiva la capacidad de las y los estudiantes para analizar y entender el funcionamiento de las estructuras sociales y políticas. Resulta representativo de esta experiencia crítica el testimonio de una de sus alumnas:

El proyecto de la clase del señor García requería más que simplemente pintar una imagen. Se requería que cada pintura contara una historia, sacara a la luz una injusticia, destacara un problema y fuera más allá de elaborar una gran variedad de

imágenes. (...) Hacernos investigar para crear nuestros proyectos y luego explicar su significado nos permitió crecer académicamente. (García, 2012, p.110).

CONTENIDOS. CRITERIO DE CURRÍCULO CRÍTICO Y EMANCIPADOR

El currículum se corresponde con el elemento donde existe una mayor variabilidad en cuanto a las características de las propuestas educativas, debido fundamentalmente a la materia en la que se desarrollan, así como a la riqueza geográfica y, por tanto, cultural, de las experiencias identificadas. Para abordar este punto, se recurrirá a las premisas de Carbonell (2015) anteriormente señaladas, claves en la configuración de un currículum crítico y emancipador.

El *respeto a la diversidad epistemológica, social y cultural* es una constante que se repite a lo largo de todas las experiencias, sin incurrir en los “pasos de exclusión” que señalan Aubert et. Al. (2008). Este respeto a la diversidad se manifiesta de diferentes formas: bien en relación al conocimiento o epistemología, como el alto componente crítico que caracteriza a las clases de Historia de Parkhouse (2018); en relación a lo social, como en el claro afán inclusor de la ya mencionada “Milpera State High School” (Hones, 2007); o en relación a lo cultural, como por ejemplo en lo tocante al plurilingüismo (Domingues et al., 2013), a la conservación del medio ambiente de la comunidad (Schindel, 2016), o a la conducción de proyectos de investigación-acción participativa en relación con las necesidades contextualizadas de los y las alumnas (Cammarota y Romero, 2013).

En cuanto a *la creación de espacios para que los estudiantes construyan sus propios marcos de significación del conocimiento*, podríamos destacar las experiencias que proporcionan esta posibilidad mediante el arte, bien a través de la pintura (García, 2012), de la poesía (de los Ríos et al., 2005) o de la composición de canciones (Palacios y Marcela, 2014; Stoval, 2006), donde el alumnado tiene la posibilidad de expresarse de forma creativa. Otras experiencias dan respuesta a esta premisa proporcionándoles la posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre aspectos relativos a los contenidos de la materia, bien negociando el currículum (Aksakalli, 2018; Martos et al., 2016) o bien tomando decisiones relativas a algún aspecto del mismo (Bolaños et al., 2018; Gharemani-Ghakar y Abdolhamid, 2005).

La *conexión de los contenidos con la experiencia local del entorno* guarda una íntima relación con este último aspecto abordado, apreciable en las actividades de restauración y cuidado llevadas a cabo en los parques de la comunidad de Lake Shore (Schindel, 2016) o la participación en la manifestación del día 1º de mayo por las calles de la ciudad de Los Ángeles (García, 2012). También cabe mencionar el abordaje de los contenidos de la materia de Química a través de la medición de la contaminación presente en la comunidad (Morales-Doyle, 2017). De esta forma, además de los componentes conceptuales se tienen en cuenta *componentes éticos*, premisa que cuenta con una especial consideración en las clases de Historia de Parkhouse (2018), y de Ciencias Sociales de Stoval (2006), donde la denuncia de las desigualdades es un componente clave.

En relación a la *integración curricular*, la experiencia de Rodríguez y Cebrián (2017), aunando la música y la lengua inglesa, o la de Azzarito et al. (2017), integrando el papel de los medios de comunicación en los contenidos de Educación Física, resultan claros ejemplos de esta premisa.

Finalmente, entre las experiencias analizadas destaca por representar con especial acierto en qué consiste un *currículum crítico y emancipador* la de Gibson (2018), una profesora estadounidense que se trasladó a México para impartir clase de Ética en una “American school”, un centro educativo que certifica a los estudiantes con un diploma de los Estados Unidos. Los contenidos del currículum oficial de la materia se relacionaban con la historia, estructura y funcionamiento del gobierno de los Estados Unidos que, si bien proporcionan un marco esencial para la participación democrática, suponían un enfoque limitado para la realidad del entorno de su alumnado; un entorno con un clima sociopolítico que la autora

describe marcado por una profunda desigualdad social, líderes autoritarios y problemas relacionados con la seguridad, que se retroalimentan con el fraude electoral; los propios estudiantes se lo hicieron saber en sus clases, aludiendo a la fuerte represión ejercida desde el gobierno y, en consecuencia, la preocupación que sentían por su seguridad personal.

A tenor de esto, la profesora optó por la modificación del currículum oficial para que diera respuesta a la realidad cotidiana de su alumnado (del Pozo, 2004), lo que implicaba abordar contenidos relacionados con su realidad sociopolítica concreta (y no la norteamericana), explicitando así el currículum oculto y permitiendo en consecuencia, como señalan Ayuste et al. (2005), que el alumnado tomara una posición crítica al respecto. El objetivo que se perseguía, por tanto, no consistía en la transmisión por parte de la profesora de unos contenidos prefijados (Aubert et al., 2008), sino en favorecer la alfabetización crítica, ética y democrática de su estudiantado. Para ello deberían desarrollar de forma autónoma un proyecto de investigación relacionado con su contexto, que se convirtió en la preocupación central del currículum constituyéndose, de esta forma, como *crítico y emancipador* (Carbonell, 205)

METODOLOGÍA. CRITERIO DE PRINCIPIOS DEMOCRÁTICOS

La metodología resulta el apartado donde las experiencias identificadas muestran un mayor grado de similitud, pues los principios democráticos se manifiestan de forma constante en diferentes aspectos. Esto se explica porque la metodología debe posibilitar, al fin y al cabo, la concreción de la teoría (objetivos y contenidos) en la práctica educativa y, como señala Cánovas (2014), la pedagogía crítica requiere ser más práctica que teórica. No obstante, atendiendo a los diferentes grados de practicidad-discursividad que indican Ayuste y Trilla (2005), se podrían establecer diferencias entre las experiencias identificadas en la revisión sistemática en función de si incorporan aspectos de carácter más práctico como, por ejemplo, la interacción con artefactos culturales (Aubert et al., 2008) o la participación social (Ramírez, 2008). A este respecto ya se han tratado experiencias relacionadas con estos aspectos, como la de García (2012) o Schindel (2016), entre otras.

Cabe destacar la experiencia de Martos et al. (2016) ya que contempla un alto grado de participación del alumnado y, por tanto, supone un claro ejemplo de cómo se podrían traducir los principios democráticos en la práctica educativa cotidiana. Esta propuesta se enmarca en la materia de Educación Física en un instituto valenciano, cuyo objetivo es favorecer la emancipación de los sujetos y la democratización del proceso educativo; para ello, proponen la negociación del currículum. Esta negociación se plantea a modo de proceso, de tal forma que la participación del alumnado se iría incrementando a lo largo de las tres evaluaciones del curso escolar y en función de su edad. En la primera evaluación no se proporciona la posibilidad de elección ya que en primer lugar, señalan los autores, deben crearse unas condiciones mínimas para plantear la negociación y, de acuerdo a Cook, (1992, citado por Martos et al., 2016), existen contenidos innegociables cuya decisión corresponde al profesorado. Por otro lado, en función de la edad de los alumnos y alumnas, se plantean tres niveles diferentes de participación: elección con lista, elección libre por consenso y “Mundo al Revés”.

La elección con lista se daría en los primeros cursos de la ESO y consiste en presentar una relación cerrada de contenidos elaborada por el profesor/a, para que el alumnado elija de entre éstos cuáles se abordarán; de esta forma, se pretende familiarizar al alumnado con los principios democráticos. La elección por consenso supone un nivel más avanzado de responsabilidad por parte del alumnado, el cual debe consensuar los temas a tratar, minimizando en la medida de lo posible la utilización del voto; esto supone un aumento de la comunicación horizontal (Ramírez, 2008), a medida que se diluye el papel experto del profesorado (Aubert et al., 2008). Por último, el “Mundo al Revés” implicaría el intercambio de los roles tradicionales de profesorado-alumnado, donde serían éstos y éstas últimos los

que, además de seleccionar los contenidos de una unidad didáctica, serían los encargados de impartirla (Martos et al., 2016).

La experiencia participativa descrita se asienta en la humanización del proceso educativo, donde es fundamental el respeto y la empatía (Ramírez, 2008), de forma paralela a la garantía de creación de “espacios de seguridad” (Meirieu, 1998), donde los alumnos y alumnas se sientan respetados, convirtiendo así la educación en “un ejercicio de libertad” (Freire, 1985, citado por Díez, 2018).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Es procedente señalar que los resultados obtenidos deben ser interpretados a la luz de ciertas limitaciones inherentes a los procesos de revisión sistemática. Por un lado, como señala Perestelo-Pérez (2013), las síntesis narrativas se caracterizan por la utilización de métodos subjetivos, lo que podría suponer una potencial fuente de sesgo al hacer énfasis en determinados resultados en menoscabo de otros. Por otro lado, cabe destacar que la construcción de la ecuación booleana de búsqueda implica la selección de unas palabras clave en detrimento de otras y, por tanto, no permite identificar todas las experiencias prácticas de pedagogía crítica que existen en el ámbito de la educación secundaria; no obstante, la acotación de términos es completamente necesaria, ya que si no el análisis de los resultados sería, a todas luces, inabarcable. Por último, cabe mencionar que la estrategia de “contacto con investigadores de relevancia en la temática”, dirigida a evitar el sesgo de publicación, se ha podido realizar con 14 de las 17 autorías, pero solo 3 han facilitado una respuesta.

En primer lugar, los resultados de la revisión sistemática evidencian el escaso número de experiencias prácticas existentes en el nivel de la educación secundaria, cuya presencia es anecdótica en la mayoría de los países (a excepción de Estados Unidos). Esto supone la aceptación de la primera hipótesis formulada, confirmando que el nivel de la educación secundaria permanece, en líneas generales, más atento a la transmisión de contenidos que a la educación ciudadana transformadora. Del total de registros identificados a través del compendio de estrategias de búsqueda (n=248, más 6 artículos adicionales identificados a través del contacto con investigadores de referencia), solo se han identificado un total de 17 experiencias prácticas que se podrían considerar como críticas. No obstante, es necesario tener en cuenta que muchas de estas experiencias no son publicadas en revistas científicas, y tantas otras responden a esfuerzos particulares de profesores y profesoras no siempre sistematizados para su divulgación, evidenciando así la desconexión entre las pedagogías prácticas y las pedagogías discursivas, de acuerdo a la clasificación de Ayuste y Trilla (2005). Por otra parte es necesario destacar que la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión establecidos ha dejado fuera experiencias con características de pedagogía crítica, pero no incluíbles en función de los parámetros establecidos en este trabajo.

Se confirma también la segunda hipótesis sobre la naturaleza individual y muchas veces efímera de este tipo de iniciativas, frente a proyectos colectivos de centro. En la revisión realizada solo una experiencia, la de “Milpera State High School” (Hones, 2007) se corresponde a un proyecto colectivo de centro, con una clara voluntad de coherencia interna. La razón por la que este proyecto responde a un propósito común de centro se relaciona con sus particulares características, ya que la mayoría de los estudiantes a los que recibe son inmigrantes o refugiados (60% de su población escolar) a causa de las guerras, las hambrunas o la devastación económica que existe en sus tierras de origen. En este sentido, muchas y muchos de ellos ingresan en este centro con un nivel de alfabetización de la Lengua Inglesa muy bajo, estando por detrás del nivel que se supondría que deberían tener por su edad cronológica, lo que supone una dificultad añadida para adaptarse al nuevo país. Así lo indica Hones (2007, p. 9) al destacar que “la adquisición del lenguaje y el logro académico son solo una parte de la lucha de los y las jóvenes refugiadas e inmigrantes que intentan adaptarse a una nueva sociedad y a una nueva escuela”. Esto ha cohesionado a

los 25 profesores/as que integran el cuerpo docente del centro en una visión compartida sobre su rol relacionado con la alfabetización pero, asimismo, unido al desarrollo de las “inteligencias múltiples” (Hones, 2007, p. 14). Destacan entre ellas la musical y la artística, porque suponen una potenciación de la alfabetización del alumnado, al mismo tiempo que les proporciona una vía para la superación del potencial “trauma” provocado por sus experiencias vitales.

El resto de los proyectos analizados, responden al esfuerzo aislado de uno o varios profesores que, con una mayor o menor presencia y participación del alumnado y de la comunidad, ponen en marcha proyectos críticos para cambiar, de alguna forma, la dinámica reproductora de la escuela, lo que requiere un esfuerzo continuado, tantas veces individual y a contracorriente que no siempre se consigue (y puede) mantener en el tiempo por la exigencia tanto de factores profesionales como personales.

La tercera hipótesis relacionada con la existencia de “una gran variabilidad en cuanto a características de estas propuestas educativas, difícilmente asimilables a un patrón común” se confirma parcialmente. Si bien los objetivos de cada experiencia, así como los contenidos para darles respuesta, se diferencian entre sí necesariamente porque implican a diferentes materias, el objetivo de base (la emancipación de los sujetos) es una constante en todas las experiencias. Para conseguirlo, se recurre sistemáticamente a estrategias tales como el debate, la preeminencia del papel activo del alumnado, el rechazo al papel del profesorado como mero transmisor de contenidos, el aumento de la toma de decisiones del alumnado en aspectos relativos al currículum y otros temas, etc. En definitiva, es reseñable la heterogeneidad en cuanto a las características (organizativas, curriculares, metodológicas...) de las propuestas identificadas pero, lejos de ser un aspecto merecedor de preocupación, supone una enorme riqueza en las posibilidades de traducir la crítica en la práctica y, en suma, erigir una educación como resistencia dirigida a lograr la emancipación de los sujetos (del Pozo, 2004).

A modo de corolario, los resultados obtenidos destacan la preponderancia del profesorado como intelectual transformativo y, en este sentido, consideramos que éstos deben asumir un rol socrático, clave para iniciar procesos de cambio en las comunidades educativas; si bien esto puede parecer una consigna vacía, fácil de repetir e incluso demagógica, que peca de la misma dificultad que caracteriza a algunas pedagogías críticas, anquilosadas en el discurso (del Pozo, 2004), nada más lejos de la realidad. Hablar del rol socrático supone mostrar que importan más las preguntas que las respuestas, en base a que el conocimiento es socialmente construido (McLaren, 1998, citado por Cánovas, 2014) y, por tanto, importa más el proceso que el resultado, la *praxis* y no la *poiesis* (Imbert, 1985, 1987, 1992, citado por Meirieu, 1998).

Este papel que se propone se articula en uno de los puntos fundamentales de las pedagogías críticas, que consiste en introducir el discurso de la posibilidad (McLaren y Kincheloe, 2008), de que existen formas alternativas de hacer las cosas. Implica, por tanto, poner de manifiesto que es posible poner en marcha proyectos colectivos de centro coherentes y compartidos, para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos y alumnas (Hones, 2007); que se puede generar una auténtica innovación educativa, conectando las preocupaciones de los y las estudiantes con su realidad, como consiguió García (2012) al estimular la participación en la manifestación del día 1 de mayo como medio para que los y las estudiantes reivindicasen sus derechos; que es posible una alfabetización crítica en base a un currículum crítico y emancipador, a través de la pintura (García, 2012), de la poesía (De los Ríos et al., 2005) o de la música (Palacios y Marcela, 2014; Stoval, 2006), entre muchas otras formas; y que la participación democrática puede dejar de ser ilusoria, como en la propuesta de Martos et al. (2016), en la que la implicación de los y las alumnas, en diferentes grados, articulaba tanto los contenidos del currículum como su forma de evaluación.

Para terminar, nos gustaría destacar una cita que condensa con milimétrica exactitud la esencia de la pedagogía crítica, cuyo pivote es el lenguaje de posibilidad y la voluntad de la

esperanza; porque, si bien las dificultades y los obstáculos son una realidad, ¿cuál es la alternativa?

Si somos capaces de imaginar la posibilidad de viajar a Marte, de conseguir vacunas contra diferentes tipos de cáncer; si imaginamos que podremos crear robots y ser optimistas en conseguirlo, sabiendo que es cuestión de destinar recursos para avanzar en esas líneas de investigación y ser constantes hasta conseguirlo, ¿por qué aceptamos con tanta resignación la imposibilidad de erradicar el hambre y la pobreza, de hacer desaparecer el fascismo o de tener la mejor educación para todas las personas que habitan el planeta? (Díez, 2018, p.99).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A. M., Cisneros, E. J., y Aguado, G. O. (2010). Valores, educación y capitalismo. *Educación y Ciencia*, 1(38), 7-16. Recuperado de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/269/pdf>
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, (2), 187-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: GRAÓ.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., y Lleras, J. (2005). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar (5ª Ed.)*. Barcelona: GRAÓ.
- Ayuste, A., y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, (336), 219-248. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_13.pdf
- Cánovas, C. E. (2014). La perspectiva crítica en la educación: Su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 175-190. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/362/302>
- Carbonell, J. (2015). Las pedagogías críticas. En J. Carbonell (Ed.), *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa* (pp. 63-92). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Del Pozo, M. M. (2004). Corrientes críticas de la escuela como institución. En M. M. del Pozo (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 291-314). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, C., y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. doi: 10.19137/praxiseducativa-2017- 210105
- Díez, E. J. (2018). Otra educación es posible. En E. J. Díez (Ed.), *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal* (pp. 83-103). Madrid: Editorial Octaedro.
- Fernández-Ríos, L., y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344. Recuperado de <http://www.aepc.es/ijchp/ref-es-326.pdf>
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (21), 48-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3931278.pdf>
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. L. (Eds.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

- Pardo, J. C., y García-Tobío, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educatio*, (20), 39-85. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/134/118>
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in psychology and health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 49-57. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-432_es.pdf
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/3459/345941358009/6>
- Redón, S. (2018). La pedagogía crítica como pedagogía en sí misma. En R. Vázquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 231-258). Madrid: Ediciones Morata.
- Salvador, E. (2016). La psicología nihilista en el sistema capitalista. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (7), 201-212. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5895421.pdf>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64. Recuperado de <http://www.um.es/metaanalysis/pdf/5030.pdf>
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. doi: 10.1016/j.medcli.2010.01.015

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA PROPUESTA DESDE EL ENFOQUE REM Y EL PARADIGMA DIALÓGICO-PARTICIPATIVO

Sofía Herrero Rico
Universitat Jaume I de Castellón

PALABRAS CLAVE

Educación para la paz, reconocimiento, empoderamiento, inclusión, ciudadanía.

RESUMEN

Este artículo plantea la necesidad de educar para la paz si queremos formar una ciudadanía, crítica, ética, inclusiva y creativa, capaz de realizar transformaciones sociales positivas. Así, se propone el enfoque de *Educación para la Paz Reconstructivo-Empoderador* (REM) (Herrero, 2013) que surge de la pedagogía crítica de la enseñanza (Freire, 1970) y del paradigma dialógico-participativo (Martín, 2010) como alternativa a la educación narrativo-contemplativa que hemos venido heredando en el devenir histórico, más preocupada por la acumulación de conocimientos y la supremacía del tener frente al ser.

Se destaca que para poder educar para la paz se requiere aprender primero a discriminar y visibilizar las violencias, directa, estructural y cultural (Galtung, 1985; 1993) que reproduce el sistema educativo, como subsistema social. Se pretende, la deconstrucción de estas violencias y la reconstrucción de un nuevo planteamiento educativo basado en la educación integral de la persona y en la potenciación de nuestras capacidades y poderes para hacer las paces. Se precisa el reconocimiento de la otra, del otro y de lo otro, el diálogo y la interpelación mutua para juntos reconstruir la convivencia pacífica (Jares, 2006). En este quehacer, la imaginación y la creatividad serán claves en la búsqueda de alternativas para transformar pacíficamente los conflictos, cotidianos e inherentes a las relaciones humanas.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de este apartado y abordar el objetivo general del artículo que no es sino la propuesta del enfoque REM de Educación para la Paz (en adelante EpP), voy a dividir el texto en diferentes epígrafes para darle mayor coherencia e hilo conductor.

Primero haremos una somera revisión del sistema educativo público tradicional que hemos institucionalizado para conocer de dónde partimos, ver qué se ha hecho hasta ahora y qué nos queda por hacer como educadores. Además, como se sabe, para comprender el presente y diseñar el futuro con mayor garantía, es necesario conocer el pasado (Herrero, 2013).

El segundo apartado estará dedicado al desarrollo del enfoque REM de EpP, el cual se estructura en dos subapartados más, la pedagogía crítica y el paradigma dialógico-participativo, que son los dos pilares en los que se asienta esta propuesta educativa.

EL SISTEMA EDUCATIVO QUE HEMOS HEREDADO

El sistema educativo tradicional que hemos heredado necesita actualizarse a las necesidades y demandas que el S. XXI requiere. Mientras, por un lado, desde la investigación hablamos de inclusión, innovación, ciudadanía crítica, pensamiento divergente, valores, paz, motivación, talentos, creatividad, entre otras; por otro lado, en la práctica educativa cotidiana, observamos, competición, selección, reproducción, seres pasivos, desidia, estandarización, homogeneización, violencias. Parece, entonces, que se pretende aplicar al sistema educativo las mismas leyes del mercado: privatización, competitividad,

fomento del individualismo, exclusión, servir a intereses ideológicos, consumismo, conversión de procesos educativos en productos, gestión económica, neutralidad, objetividad, etc. Desde esta óptica se considera la educación no como un derecho sino como una mercancía, a los centros educativos como empresas y a los/as estudiantes como clientes (Jares, 2005). Así, interpreto (Herrero, 2019b, en prensa) que el sistema educativo, como subsistema social, se basa en la lógica neoliberal, capitalista y en las leyes de mercado. Por lo tanto, vemos como el proceso político-social de la globalización neoliberal dominante está afectando directamente a la educación en general y a la EpP en particular. Asimismo, el sistema educativo tradicional sigue, mayoritariamente, un paradigma educativo racional-tecnológico y un tipo de aprendizaje memorístico, a través de los libros, desconectado de la realidad y parcializado. La educación que se da podríamos llamarla bancaria, rescatando las palabras de Freire (1970), en la cual se considera al docente como un banco de conocimientos que debe transmitir al estudiantado, que, a su vez, éste tiene que absorber como si fueran vasijas vacías. En este proceso de transmisión-asimilación, se entiende que cuantos más conocimientos el educador transmita más buen docente será, y cuantos más conocimientos los educandos asimilen mejores estudiantes serán. En este sentido, este paradigma de aprendizaje ha pasado a ser sinónimo de "absorción de información". A su vez, el sistema educativo tradicional se asienta en un aprendizaje reproductivo, a su vez que adaptativo (Senge, 2010, p. 23) y no en un aprendizaje significativo.

Por su parte, podemos señalar también que este sistema educativo, lamentablemente, reproduce, distintos tipos de violencia (Galtung, 1985; 1993), directa (etiquetas, menosprecios, exclusión), estructural (jerarquías, homogeneización, estandarización, abusos de poder, relaciones dominantes) y cultural (roles de género, prejuicios, estereotipos). En este sentido, podemos concluir diciendo que la educación tradicional que hemos heredado y venimos reproduciendo no se ocupa de formar una ciudadanía crítica, inclusiva, pacífica y creativa, pues deja de lado cuestiones de vital importancia relacionadas con el ser, con los sentimientos, con la gestión de las emociones, con los valores, con la transformación pacífica de conflictos, con el reconocimiento de la alteridad, con el pensamiento crítico, divergente, con la creatividad, con los talentos, entre otras.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE EL ENFOQUE REM (RECONSTRUCTIVO EMPODERADOR)

Teniendo en cuenta lo arriba mencionado y como alternativa a la educación tradicional de la que venimos hablando, se plantea en este apartado la necesidad de educar para la paz. A lo largo de la historia, contamos con distintos modelos y propuestas de EpP (Herrero Rico, 2019a, en prensa) dependiendo de si la abordamos desde la perspectiva de los métodos socio afectivos, la comunicación, la teoría crítica, la concienciación e indignación, el aprendizaje del conflicto como un proceso transformador o la teoría de la no violencia, entre otros. Podemos nombrar, por ejemplo, el *enfoque socio-afectivo* (Dios, 2009; Iglesias, 2008; Jares, 1999), el modelo *ecológico comunicativo* (Rodríguez, 1995, 1997, 2002), *el socio-crítico* (Freire, 1969, 1970, 1993) o el de *educación en el conflicto* (Cascón, 2000, 2001). No obstante, me permito aquí reflexionar sobre el enfoque Reconstructivo-Empoderador (enfoque REM) de EpP (Herrero, 2013, 2019a, en prensa, 2019b, en prensa) que propongo desde mis investigaciones en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz (CUFP) y en el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP) de la Universitat Jaume I de Castellón (UJI), España. Dicho enfoque toma su inspiración en la *filosofía para hacer las paces* de Vicent Martínez Guzmán (2009) desde la cual se interpreta la EpP como la reconstrucción de nuestras competencias humanas, en el sentido de capacidades o poderes para hacer las paces. El término empoderador destaca la necesidad de concienciación, motivación y ejercicio de esos poderes que tenemos para la transformación pacífica de los

conflictos, cotidianos e inherentes a las relaciones humanas, es decir, para hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianas (Martínez, 2005, 2009).

Podríamos, así, pensar que el enfoque REM de EpP se asienta en dos conceptos controvertidos y generadores, en muchas ocasiones, de violencia como son el poder y la competencia (Herrero Rico, 2019a, en prensa). Todos sabemos que, por abusos de poder, por estructuras sociales jerárquicas o por competir con los y las demás se excluye a muchas personas, se las oprime, incluso, se las elimina y, en definitiva, se construye cultura de violencia. Sin embargo, el enfoque REM de EpP subvierte los argumentos negativos de ambos términos y rescata la positividad de los mismos. Poder entendido como posibilidad (puedo hacer la paz), y competencia como habilidad o capacidad (soy competente para la paz), es decir, el enfoque REM nos posibilita y capacita para hacer las paces entre las personas, así como con la naturaleza, y nos empodera para contribuir a la creación de culturas de paz desde nuestra cotidianidad (Herrero Rico, 2019a, en prensa). Competencia que pongo en dialogo con el término dominio de Senge (2010, p. 181), el que puede sugerir la dominación de personas o cosas, pero, lo que, realmente, alude es a un nivel muy especial de habilidad (Senge, 2010, p. 16). Dominio personal, que denomina Senge (2010,) trasciende la idea de competencia y habilidad, va más allá. Significa abordar la vida como una tarea creativa, vivirla desde una perspectiva creativa y no meramente reactiva. Esta definición nos interesa en nuestro enfoque REM de educación para la paz porque aglutina en un solo concepto, competencia, habilidad, y creatividad, aspectos transversales a la educación que requiere este nuevo S. XXI, y que abordamos en este artículo.

Por su parte, la EpP desde el enfoque REM se estructura respondiendo a los tres componentes que tenemos que considerar a la hora de implementar cualquier práctica o acción educativa (Cabezudo y Haavelsrud, 2001, p. 279), los cuales serían:

a) *¿Qué enseñar?* Se correspondería con la selección de los *contenidos*. Por la extensión de este artículo, no tendré la oportunidad de explicar con detalle cada uno de los contenidos (véase Herrero, 2013), sí que revisaré con más atención el concepto de reconocimiento, pues desde mi interpretación es clave en el enfoque REM de EpP. Así, se incluyen de manera transversal los siguientes contenidos (Herrero, 2019a, en prensa, 2019b, en prensa):

- 1) El reconocimiento (Honneth, 1997, 2008, 2011). La EpP requiere el reconocimiento de todos los seres humanos como interlocutores válidos. Interpretamos el concepto de reconocimiento como un paso más allá de la tolerancia, ya que éste parte de la consideración de los demás seres humanos como igualmente válidos a uno mismo, a expensas de su condición física, geográfica, cultural o estilo de vida. Este reconocimiento supera el etnocentrismo, los estereotipos y prejuicios al considerar a todas las personas como interlocutores válidos, en un plano de igualdad; compartas o no sus ideas, formas culturales, manifestaciones religiosas o maneras de entender y vivir la vida. Para abordar más ampliamente este concepto tomamos como referencia a Honneth (1997, 2008, 2011) pues propone tres formas de reconocimiento a partir de las tres formas más comunes que tendemos a usar para despreciar a los y las demás. Así, los tres tipos de menosprecio serían: 1) el desprecio del cuerpo o del físico, 2) el desprecio de los derechos de una determinada persona y 3) el desprecio al estilo o forma de vida. Aunando los tres tipos de menosprecios que acabamos de comentar, podríamos reflexionar, por ejemplo, sobre situaciones en las que no reconocemos a las demás personas por ser discapacitado, gordo, enano, negro, gitano, inmigrante, pobre, refugiada, prostituta, lesbiana, transexual, punk, transeúnte, por ejemplo. Ante estos desprecios que, obviamente, ocasionan muchos tipos de conflictos y genera en las personas agraviadas, falta de confianza, de respeto y autoestima, se propone, en palabras de Honneth, la lucha por el reconocimiento: el reconocimiento del cuerpo o de la integridad física de la persona que produciría la autoconfianza, el reconocimiento de los derechos jurídicos que conllevaría el autorespeto y el reconocimiento a los

distintos estilos o formas de vida que mejoraría la autoestima (Herrero Rico, 2019a, en prensa). Este amplio reconocimiento nos ayudaría, asimismo, a la transformación pacífica de muchos conflictos.

- 2) La competencia (Herrero, 2019a, en prensa; Martínez, 2005, 2009) o el dominio personal (Sengel, 2010). Darnos cuenta de nuestras competencias, habilidades y dominios para hacer las paces, tenemos alternativas.
- 3) La capacidad de cambiar nuestras percepciones y perspectivas (Strawson, 1995), para poder empatizar, ponernos en el lugar de la otra parte y comprender que, en muchas ocasiones, son posibles distintos juicios e interpretaciones dependiendo desde la óptica donde se mire. Aquí también entra en juego la cooperación (Rapoport, 1992), pues conflicto y cooperación se requieren y se necesitan en la transformación de conflictos, son como dos caras de la misma moneda, pues es necesario cooperar con la otra parte para poder hacer las paces.
- 4) La responsabilidad y la competencia social (Marina y Bernabeu, 2007). Concienciarnos de nuestra responsabilidad como seres humanos de crear unos comportamientos y no otros, pues nuestras acciones, tanto lo que hacemos, decimos, incluso nuestros silencios (Martínez, 2009) tienen una consecuencia en las personas y en la sociedad.
- 5) El poder o empoderamiento (Bush y Folger, 1996; Lederach, 1984; López, 2000, 2006; Muñoz, 2000, 2001). Empoderamiento entendido como la potenciación o revalorización de nuestros poderes y habilidades para hacer las paces, llevar esas competencias a la acción cotidiana, para convertirnos en agentes de cambio social.
- 6) La comunicación para la paz (Nos, 2007) y no violenta (Rosenberg, 2017). Esta comunicación se plantea como herramienta metodológica para permitirnos, a través de la performatividad³² y compromiso por lo que nos hacemos, decimos o callamos hacer las paces entre los seres humanos y con la naturaleza. En este sentido, se hace indispensable nuestra capacidad para poder cambiar discursos, comportamientos, actitudes y percepciones al ponerlas en diálogo con las de los demás. Así, a través de la interpelación mutua, las demás personas nos pueden pedir cuentas (*accountability*) si aquello que expresamos a través de lo que hacemos, decimos, incluso callamos, no es aceptado (Martínez, 2009).
- 7) La ética del cuidado y la coeducación sentimental (Comins, 2009), se destaca el cuidado como valor humano y no sólo como característica de género, puesto que se requiere aprender a cuidarnos los unos y las unas a los otros y a las otras, así como a la Naturaleza para contribuir a las culturas de paz. Asimismo, se incluye la coeducación sentimental para, así, educar en la deconstrucción de roles de género y en la igualdad, incluyendo la expresión de sentimientos y manejo de emociones de manera equitativa, natural y positiva.
- 8) El conflicto como positivo (Cascón, 2000, 2001; Dios, 2009; Iglesias, 2008; Lederach, 1984, 1996; Novara, 2003; París, 2009). Se parte de la idea de que el conflicto no es negativo en sí mismo, sino que depende de la forma en que lo abordamos. Por ello, se destaca la positividad de los mismos para convertirlos en oportunidades de crecimiento y aprendizaje.
- 9) Las inteligencias múltiples (Goleman, 2012) y el pensamiento divergente (Robinson, 2016). La EpP desde el enfoque REM requiere el uso de las inteligencias múltiples para desarrollar al máximo las potencialidades humanas y convertirnos en agentes críticos, emancipados y éticos. Se propone subvertir el pensamiento único por el

³² Performatividad entendida como participación activa, no existen hechos puros, sino que construimos nuestra realidad performando, haciendo, construyendo, desde nuestra propia manera, responsabilidad y voluntad, y siempre podremos cambiarla al ponerla en diálogo con los otros y las otras.

lateral o divergente para posibilitarnos usar otras lógicas alternativas a la del desprecio (Honneth, 2011), a la de la violencia y la destrucción.

10) La ciudadanía crítica, democrática e inclusiva (Jalali, 2001, 2009; Marina, 2007), necesaria para afrontar los desafíos del S. XXI y poder contribuir a las culturas de paz (Adams, 2014)

11) La fantasía (Rodari, 1976, 1995), la imaginación (Lederach, 2007), la creatividad (Herrero, 2018; Herrero y Vázquez, 2018; París y Herrero, 2018; Robinson, 2016; Sático, 2011) y los talentos (Marina, 2010). Esta nueva ciudadanía que requieren las culturas de paz necesita seres fantásticos y creativos en esa búsqueda de alternativas para hacer las paces desde nuestra cotidianidad.

12) Los sentimientos (París, 2009), las emociones (Goleman, 2012) y el amor (Martínez, 2009). Generar sentimientos y emociones positivas, incluso amor con el otro, la otra y lo otro es clave para la convivencia pacífica que plantea este artículo.

b) *¿Cómo enseñar?* Que se correspondería a la *forma o metodología* utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre la forma podríamos fomentar métodos más libres, inclusivos y democráticos que generen el trabajo en equipo, cooperativo y no competitivo, el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico como contraposición al autoritarismo, conservadurismo y pensamiento único que parece haya sido una constante en la educación tradicional que hemos heredado. Una de las claves es que la metodología vaya encaminada al trabajo en equipo (Jares, 1999). El trabajo en equipo debe entenderse como un todo, en que se deben extraer las fortalezas de cada uno de los miembros y mitigar, así, las debilidades. Cuando un grupo de personas funciona como una totalidad, aunando sinergias, Senge (2010, p. 294) lo denomina “alineamiento”, situación en la cual surge una dirección común y las energías individuales se armonizan, hay una visión compartida que permite complementar los esfuerzos. A su vez, el aprendizaje en equipo implica dominar las prácticas del diálogo y la discusión, la segunda es necesaria, aunque coloquialmente tenga un sentido negativo. Veamos como Senge las explica (2010, p. 296): En el diálogo existe la exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, donde se escucha a los demás y se suspenden las perspectivas propias. En cambio, en la discusión se presentan y defienden diferentes perspectivas y se busca la mejor opción para respaldar las decisiones que se deben tomar en grupo, de manera cooperativa. El diálogo y la discusión son potencialmente complementarios. El aprendizaje en equipo también implica aprender a afrontar creativamente los conflictos que surgen de la diferencia que aporta el grupo (Senge, 2010, p. 297). Así el enfoque REM de EpP se sirve de metodologías reflexivas, analíticas, prácticas, experienciales y socio-afectivas, tales como dinámicas de grupo, juegos cooperativos, historias de vida, dilemas, imágenes, cuentos, videos (Herrero y Vázquez, 2018), para enseñar a las personas a pensar y actuar de manera cooperativa, crítica, divergente, ética y creativa.

c) *¿Dónde enseñar?* Que se relacionaría con las *condiciones contextuales* que se requiere para implementar esta EpP. De acuerdo al enfoque REM se proponen contextos 2.0, acogiéndonos a la jerga informática, los cuales propician el ambiente participativo, dialógico, inclusivo e interactivo (Martin, 2010). En este contexto, el estudiantado no es un mero observador pasivo, sino que es un participante activo, un interlocutor válido y protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje que dialoga, interactúa, opina, se expresa, siente, discrepa, interpela, transforma. En los contextos, entendidos desde el enfoque REM, se da, también, el conflicto como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso, se destaca educar en el conflicto para convertirlo en oportunidades de aprendizaje. El libre flujo de ideas conflictivas es crucial para el pensamiento creativo, para descubrir nuevas soluciones que ningún individuo pudo hallar por su cuenta (Senge, 2010, p. 312). Asimismo, los contextos deben ser espacios de aprendizaje inclusivos, en los que la paz, las artes y la creatividad son temas transversales al curriculum educativo (Herrero, 2019b, en prensa) para permitir esa libre expresión de ideas, de maneras, de gentes y creencias. Finalmente,

las culturas de paz (Adams, 2014) son medio y fin del contexto educativo entendido desde el enfoque REM.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

El enfoque REM surge de la pedagogía crítica, bebe de varias visiones, autores y propuestas teóricas sobre los aspectos sociales, culturales, políticos y educativos de la educación formal y la sociedad. Aunque, se nutre de diferentes corrientes, como puede ser: 1) las teorías críticas sobre ética y acción comunicativa orientadas por Habermas (1987, 1989), 2) los enfoques críticos de la enseñanza derivados de la escuela de Frankfurt por Carr y Kemmis (1988), 3) la perspectiva del movimiento de la sociología de la educación representada por Giroux (2006), 4) el pensamiento crítico de Freire considerado el más importante entre los pedagogos del siglo XX en América Latina (Molina, 2011, p. 3), en este artículo me centro, mayoritariamente, en la obra de Freire (1969, 1970, 1993).

Para la pedagogía crítica la escuela es un espacio cultural que afirma la auto transformación del educando, es un espacio de preparación para la construcción de una sociedad más justa cultivando habilidades sociales para dicha construcción, concibe al profesor como un intelectual crítico reflexivo, transformador con habilidades pedagógicas-políticas para suscitar la toma de conciencia en la clase popular, trabajadora y ayudar a ésta, a desarrollar su liderazgo y compromiso en la lucha colectiva. Concibe el educador como crítico, transformador y reflexivo que tiene un fuerte componente intelectual en sus acciones y no sólo es un técnico, tiene la posibilidad para transformar la tarea educativa (Molina, 2011, p. 5).

De modo muy general y basándome en Molina (2011, p. 4) interpreto a continuación los supuestos básicos de la *pedagogía crítica freiriana* que han inspirado e influido en el enfoque REM de EpP:

- 1) El aprendizaje debe estar conectado con la realidad, con la experiencia, para que sea significativo. Un proceso de alfabetización y de educación mecánica y memorística no aporta a la libertad del ser, a la concienciación y a la capacidad de transformación, lleva, por el contrario, a la asimilación pasiva y a la reproducción.
- 2) El educador no se ubica asimétricamente con los educandos, sino que sus relaciones son horizontales y se sitúan en un plano de igualdad, reconociéndolos como interlocutores válidos. Su discurso y palabra debe adaptarse al grupo de educandos, a su *"universo vocabular" específico*, acompañándolos en su tarea de decodificación y recodificación del conocimiento. Para ello, se requiere ser capaz de aprender de éstos, de su experiencia y su propia sintaxis.
- 3) El estudiante no es una vasija vacía que debe rellenarse de los conocimientos que el educador tiene. Necesita distanciarse de su realidad para poderla aprender críticamente y transformarla. En este contexto es donde Freire presenta la dialéctica del educador- educando como tópico: "Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo" (Freire, 1970, p. 90).
- 4) La educación es una tarea política que debe ser utilizada para transformar la educación bancaria, para analizar críticamente el mundo y buscar alternativas de paz, libertad e igualdad.
- 5) La educación liberadora no es una fórmula que haya que imponer para liberar a los excluidos, no es una teoría que transforme la realidad en sí misma, a menos que parta de los mismos grupos sociales, por lo que está sujeta a las contradicciones de los mismos grupos. El nuevo discurso aparece revolucionario en la medida que los propios grupos lo hagan suyo, reconstruyéndolo desde su experiencia.
- 6) La práctica educativa es una investigación participativa: *Acción-reflexión-acción*. La acción es transformadora, basada en la concienciación de las gentes para ver las posibilidades de transformación de la realidad y empoderarse para el cambio.

- 7) La teoría y la práctica se relacionan dialécticamente. No hay leyes objetivas por encima de los sujetos de la historia. No hay consenso intersubjetivo por encima de las realidades sociales e históricas. En la práctica, los sujetos construyen y modifican leyes sociales e históricas y son construidos y modificados por éstas.

Así, vemos como la pedagogía de Freire (1970) es crítica y propositiva. Cuestiona la escuela tradicional, el enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, pero, a su vez, propone una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa para transformarlo. Freire (1970) propone una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La relación dialógica de la escuela permite la aprehensión crítica del conocimiento significativo. En esta escuela se estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediado por las experiencias del mundo. En este sentido, la *pedagogía crítica freiriana* incluye el aprendizaje dialógico o dialogante, el cual está caracterizado por procesos de codificación y de-codificación en los cuales la práctica de la vida cotidiana se incluye en la agenda de discusión de las interacciones educativas (Freire, 1970, p. 45-49).

El diálogo involucra a las personas de una forma crítica; permite el intercambio de ideas, así como también la indagación sobre los procesos que se viven en el aula de clase y en las actividades educativas fuera de la escuela, construyendo la cultura de la investigación, formación y reflexión académica de forma crítica (Molina, 2011, p. 8).

Por tanto, desde la pedagogía freiriana se entiende la educación como un proceso colectivo de producción y comunicación de conocimientos con distintos actores y diferentes roles que en una acción comunitaria y mediante relaciones multidireccionales desarrollan el proceso educativo a través de la palabra (Molina, 2011, p. 6). En este sentido, “se destaca la transformación del aula en un espacio de interrelaciones complejas de intercambio y diálogo, movidos por un currículo contextualizado, crítico, de significación cultural y social” (Molina, 2011, p. 7).

EL PARADIGMA DIALÓGICO-PARTICIPATIVO

El enfoque REM se apoya en el paradigma dialógico-participativo propuesto por Martín (2011) como alternativa al narrativo-contemplativo que hemos venido reproduciendo en el devenir histórico con el legado de la educación tradicional. Mayoritariamente, el paradigma narrativo contemplativo se basa en la superioridad del educador en cuanto al que posee el conocimiento, por lo que se mantienen unas relaciones desiguales y de dominación entre el educador y los educandos. Así el educador es el único que sabe y, por tanto, es el encargado de transmitir sus conocimientos a los educandos, para que estos los asimilen. Con este tipo de educación tradicional narrativo-contemplativa el educador siempre va a ser el transmisor de información, el experto, el que sabe y evalúa, mientras que los educandos serán siempre los que no saben, los aprendices, los receptores de información, pasivos, conformistas y con un pensamiento único y reproductor (Martín, 2010, p. 48-49). De este modo, las relaciones que se generan son verticales, unidireccionales, marcando jerarquías y abusos de poder, a su vez, el proceso de enseñanza no da pie a la comunicación, es anti dialógico. Asimismo, estos procesos de enseñanza dan lugar al aprendizaje y acreditación solo de “algunos”, generando competición, clasificación, exclusión, y, por ende, cultura de violencia (Herrero, 2013). Y así, se construye el acto educativo, como un proceso de adquisición de conocimientos cognoscitivos, donde el docente juega un rol activo de transmisor y el estudiantado un rol pasivo de receptor (Herrero, 2019b, en prensa), que Freire (1969, 1970) deconstruye con su pedagogía crítica comentada en el apartado anterior.

Con relación a lo mencionado anteriormente, y como alternativa a la educación bancaria (Freire, 1970, p. 71-73) asentada en el paradigma narrativo-contemplativo, se propone, en este apartado, el paradigma dialógico-participativo basado, mayoritariamente, en las propuestas de Martín (2010). Bajo este paradigma (Martín, 2010, p. 48-49), la figura del estudiantado deja de ser un ser pasivo para convertirse en un interlocutor válido, un agente activo de construcción y transformación (Herrero, 2019b, en prensa), docente y discente dialogan, interactúan, comparten y aprenden simultáneamente del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, vemos como este paradigma se basa en una educación democrática, inclusiva, cooperativa, dialógica y participativa, “su finalidad no es solo la enseñanza y acreditación de algunos sino, principalmente, la educación integral de todos” (Martín, 2010, p. 49). Asimismo, siguiendo este paradigma, la educación se asienta en el reconocimiento de la otredad, en valores, en la paz y en la inclusión, a su vez, esta educación se plantea como herramienta para el cambio social positivo. Asimismo, los centros educativos se consideran espacios de interacción, de democracia, de intercambio y el aula una comunidad de comunicación donde docente y discente mantienen unas relaciones horizontales y de igualdad. A través del reconocimiento y de la interpelación mutua se construye el conocimiento, se crece como personas, se aprende a ser, a pensar, a escuchar y a llegar a acuerdos.

El educador/facilitador no instruye, sino que orienta y estructura el proceso de aprendizaje mediante la organización de las actividades de aprendizaje; el proceso de estas últimas sirve de ayuda a todos, a los estudiantes y al maestro o facilitador, para desarrollarse juntos y cuestionar sus conocimientos, sus actitudes y su comportamiento (Arigatou Foundation, 2008, p. 24).

Por su parte, y tomando como referencia a Jares (1999, p. 79) para que este paradigma pueda funcionar se requiere la democratización tanto de los centros como de las estructuras escolares, puesto que si nos planteamos como objetivo que la escuela forme a personas democráticas, críticas, inclusivas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde los mismos presupuestos democráticos. En este sentido, “se propone la participación como la característica básica e indispensable para hacer posible la democratización, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es un derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar” (Jares, 1999, p. 181). A su vez, la importancia de la participación se ve reforzada también por las investigaciones de Martín (2010, p. 44-45) quien trabaja la participación en tres sentidos:

- 1) Participación entendida como «tomar partido»: sería la participación como elección o votación, donde se eligen representantes o se decide entre alternativas.
- 2) Participación entendida como «tomar parte»: vendría a significar la participación de forma no episódica, sino cotidiana, en la vida ciudadana, política, cívica y comunitaria. Se trata de una acción continua que implica un compromiso cotidiano con lo social.
- 3) Participación entendida como «formar parte»: crea una nueva identidad orientada hacia los proyectos de futuro.

Cabe mencionar, en este punto, que el objetivo de estos tres tipos de participación es desarrollar una ciudadanía crítica, democrática e inclusiva.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo general de este artículo es proponer el enfoque REM de EpP, asentado en valores de paz, en metodologías activas e inclusivas y en un contexto dialógico, participativo, democrático y emancipador. Enfoque que deconstruya las violencias, directa, estructural y cultural que reproduce el sistema educativo, como subsistema social, y reconstruya una educación crítica, inclusiva y pacífica, preocupada por el desarrollo integral del estudiantado y por formar una ciudadanía crítica, ética, inclusiva y creativa, capaz de realizar transformaciones sociales positivas.

HIPÓTESIS

Haciendo referencia a las conclusiones del *Manifiesto de Sevilla* (Adams, 1992) podemos afirmar que los seres humanos no estamos predeterminados biológicamente para ser violentos, por lo que la paz es una posibilidad, una opción que podemos aprender, escoger e implementar. En este sentido, se plantea como hipótesis de trabajo que todos somos capaces para hacer las paces y, por ende, responsables de crear un tipo de comportamientos y no otros. El que respondamos de una manera u otra dependerá, en gran medida, de la educación que recibamos. De aquí se destaca la importancia de educar para la paz, para capacitarnos en el reconocimiento de la alteridad, el dialogo, la interpelación mutua y la búsqueda creativa de alternativas pacíficas de transformación de conflictos. El fin es educar en el conflicto, para abordarlo por medios pacíficos y convertirlo en oportunidades de aprendizaje. En el grupo de investigación del que formamos parte se propone el término transformación de conflictos (París, 2009) porque pone de manifiesto el carácter positivo del mismo en función de los medios que empleamos para su regulación. Con ello afirmamos que el conflicto es inherente a las relaciones humanas y, por esta razón, no tenemos que evitarlos, gestionarlos o solucionarlos a cualquier precio, sino transformarlos a través de alternativas pacíficas (Herrero y Vázquez, 2018). Tenemos competencias y poderes para hacerlo.

METODOLOGÍA

La metodología que sigue este artículo es cualitativa, discursiva y analítico-reflexiva, basada en la inducción-deducción³³ (Taylor & Bodgan, 1987, p. 17).

Desde mi propia interpretación, podríamos considerarla, asimismo, crítica y propositiva, ya que no solo parte de una perspectiva crítica que pretende deconstruir las violencias existentes en el sistema educativo, sino que, a su vez, propone un nuevo enfoque educativo centrado en la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces.

Por su parte y basándome en Dietrich (2012), esta metodología parte, a su vez, de una cosmovisión posmoderna, ya que surge, en gran medida, de la desilusión a la educación tradicional que venimos heredando basada en las ideas de la Modernidad, en el triunfo de la razón por encima de todas las cosas, en el vacío de esa supremacía de la racionalidad «el sueño de la razón produce monstruos», frase que popularizó Goya. En este sentido, la metodología posmoderna celebra la multiplicidad, la pluralidad de voces, de propuestas y propone contrapropuestas concretas a tendencias homogeneizadoras, incorporando los saberes subyugados o marginalizados, pero, sin esperar resolver las contradicciones de la modernidad. Se basa en una vinculación relacional entre los seres y con la naturaleza y deposita la responsabilidad en el ser humano como creador de un conocimiento u otro. Por tanto, los métodos que utiliza son más de carácter cualitativo e idiográfico³⁴, pues no pretenden conseguir generalizaciones, ni afirmaciones absolutas (Dietrich, 2012, p. 161-200).

Finalmente, la metodología que sigue, concretamente, el enfoque REM de EpP se basa en la Deconstrucción-Reconstrucción, que explicare en el siguiente subapartado.

LA DECONSTRUCCIÓN-RECONSTRUCCIÓN

El concepto de deconstrucción lo tomamos de Bastida (1994), la que hace constar que en la educación es importante el aprendizaje, pero también lo es el desaprendizaje. Desaprender y aprender son como las dos caras de la misma moneda, por un lado, desaprender lo que hemos aprendido de manera no adecuada “lo que hemos mal aprendido” o incluso, lo que

³³ Método de razonamiento que consiste en ir de lo particular a lo general, de los hechos a las generalizaciones y viceversa, de las afirmaciones generales a las conclusiones particulares.

³⁴ Las mediaciones idiográficas se usan en contextos concretos y determinados que pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación particular, no se plantean conclusiones generales o universales como en las nomotéticas.

hemos dejado en los márgenes por no considerarlo válido por el método científico moderno occidental, para, por otro lado, aprender a pensar y a hacer de manera diferente. De acuerdo a Tolstoy, la escuela no tiene sentido sin una actitud crítica, renovadora y vital. Esta actitud crítica la entendemos como motor de cambio social; y está en renovación constante “la escuela no solo se modifica cada año, cada día y cada hora, sino que está expuesta a diversas crisis, desgracias y dolencias” (Tolstoy, 1978, p. 24) y estas crisis y caos son oportunidades para la continua reconstrucción. “El sistema educativo debe darse cuenta de que todavía cuenta con un potencial no explotado para crear su futuro, para explotar ese potencial debe desarrollar su propia capacidad, es decir, aprender” (Senge, 2010, p. 27).

Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización, llámese el maestro, el profesor, el docente. Ya no es posible “otear el panorama” y ordenar a los demás que sigan las órdenes del “gran estratega”. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización. Las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices. Nadie tiene que enseñar a un niño a aprender. En rigor, nadie tiene que enseñar nada a un niño. Los niños son intrínsecamente inquisitivos, aprendices hábiles que aprenden a caminar, hablar y apañárselas por su cuenta. Las organizaciones inteligentes son posibles porque aprender no sólo forma parte de nuestra naturaleza, sino que amamos aprender (Senge, 2010, p. 11-12).

Aunque heredamos un sistema educativo que reproduce diversas violencias, un aprendizaje sesgado en lo cognoscitivo que sigue un método memorístico y una educación que dota de supremacía al educador y al tener, en vez de al ser, que es jerárquica, estandarizada y homogénea, no estamos forzados a repetir y repetir lo que nos viene dado. No somos prisioneros, ni súbditos, somos seres autónomos, con cierto nivel de emancipación y decisión, y, por lo tanto, podemos cambiar las cosas. En este quehacer pasaríamos de la pedagogía del oprimido (Freire, 1970) a la de la esperanza (Freire, 1993), a entusiasmarlos y motivarnos con nuestra capacidad para producir cambios. Debemos concienciarlos de que nuestros actos crean la realidad, y que podemos transformarla, “dadme una palanca y moveré el mundo” (Senge, 2010, p. 22). Una organización inteligente, como debería ser la escuela, es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad, y cómo puede modificarla.

En este sentido, la metodología en la que se asienta el enfoque REM de EpP se basaría, por tanto, en la deconstrucción de los tres tipos de violencia, directa, estructural y cultural Galtung (1985; 1993) y la reconstrucción de una nueva propuesta educativa más integral, positiva y pacífica (Jares, 1999); Fernández, 1994, 1996; Freire, 1970). Comentamos, a continuación, y brevemente, ejemplos, de esta deconstrucción:

1. Como violencia directa podemos deconstruir las etiquetas, los desprecios, los insultos, los castigos, los gritos, las amenazas, los golpes y el uso de la fuerza o violencia en cualquier manifestación.
2. Como violencia estructural, podemos deconstruir, tanto aspectos relacionados con la función social, con las relaciones interpersonales, así como con el proceso de construcción y socialización. Considerando esto, la deconstrucción abarcaría distintas violencias estructurales: reproducción de la jerarquía social, exclusión (pues a través de la superación o no de un examen clasifica a la gente entre triunfadores y perdedores); abusos de poder, relaciones verticales, el docente es el que sabe (el narrador y juega un rol activo) y el discente el que aprende (el que recibe la información y juega un rol pasivo-contemplativo), jerarquía escolar (ministro, inspectores, directores, docentes, bedel), meritosa (no importa el aprendizaje significativo, sino los méritos y títulos que recibas) y competitiva (que gane el más listo o el que mejor se adapte al sistema); comunicación jerárquica, unidireccional y vertical, parcialización y fragmentación del saber (nociónismo), entre otras.
3. Finalmente, en cuanto a la deconstrucción de la violencia cultural se propone trabajar tanto en el currículo expreso como en el oculto porque ambos encierran a menudo mucha

carga de violencia cultural. Cabría revisar y modificar materiales educativos, libros de textos, los discursos que se utilizan, los juegos, las canciones, los chistes, los mensajes e imágenes para que éstos no fueran transmisores de reproducción roles de género, prejuicios, estereotipos, racismo, de mantener la visión del pensamiento único, hegemónico, de la cultura dominante, del status quo, etc.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primer resultado al que hemos llegado con el desarrollo de este artículo ha sido analizar el legado que la educación tradicional nos ha dejado. Hemos podido vislumbrar que este legado está inmerso de violencias y micro violencias, tanto directas, estructurales como culturales, que continuamos reproduciendo en la actualidad. En esta reflexión, y en aras de una pedagogía de la esperanza (Freire, 1996) vemos también que no estamos predeterminados a reproducir o a aceptar pasivamente tal estado de cosas. En el sistema educativo se pueden producir y de hecho se producen, resistencia, cambios y transformaciones (Jares, 2004, p. 28). Este es el sentido del enfoque REM de EpP que propongo: tomar conciencia y analizar críticamente las diferentes formas de violencia que se dan en el sistema socio educativo para deconstruirlas, es decir, eliminarlas en mayor o menor medida, y reconstruir alternativas pacíficas.

El siguiente resultado, ha sido reflexionar desde la pedagogía crítica sobre el tipo de educación que hemos venido heredando, que Freire llama “educación bancaria”. Hemos visto que este modelo educativo que da una supremacía al rol del educador como la única persona que sabe, basando el acto educativo en la transmisión de este conocimiento en manos del educador y en la asimilación pasiva del mismo por parte de los educandos, está obsoleto. Por tanto, se requieren otros nuevos enfoques que den la voz al estudiantado, que lo consideren interlocutor válido y lo conviertan en un agente activo del proceso enseñanza-aprendizaje. Es, desde este planteamiento crítico, desde donde reconstruimos el enfoque REM de EpP (Herrero Rico 2013, 2019a, 2019b).

Relacionado con lo arriba comentado, podemos comentar que otro de los resultados que nos han traído los diversos puntos de reflexión ha sido la necesidad de cambio del paradigma narrativo-contemplativo al dialógico-participativo el que convierte el aula como una comunidad de comunicación, con diversas interacciones y relaciones multidireccionales, porque es a través de las distintas interacciones, interpelaciones y discusiones como se construye el verdadero conocimiento. Freire (1969) define la educación como práctica de libertad, libertad de prácticas, de pensamiento y libertad para construir interacciones o interconexiones para crear nuevos pensamientos en un proceso transformativo. Y así trabaja el enfoque REM de EpP, como práctica de libertad y no de dominación (Freire, 1969), también como un acto consciente elegido (no dado o impuesto) y un acto de conocimiento y aprendizaje, en vez de la mera transferencia de información.

Reflexionamos, asimismo, sobre la necesidad de una educación para la paz entendida, no como una asignatura aislada, sino como una forma de hacer educación. Se propuso el enfoque REM de EpP como un acto de diálogo, al mismo tiempo riguroso, intuitivo, ético, creativo y emocional. Este diálogo incluye los conflictos porque son intrínsecos y cotidianos a las relaciones humanas. El verdadero aprendizaje se genera de la confrontación de mi visión o interpretación de las distintas realidades con la visión o interpretación de los otros y las otras, incluyendo lo otro como el cosmos, la Naturaleza, a la que también se requiere reconocer, respetar y dialogar, como parte indispensable de nuestra existencia. Confrontar otras visiones o interpretaciones e interpelarnos con respeto y reconocimiento mutuo, es necesario para llegar a una comprensión común de los problemas y juntos reconstruir la convivencia pacífica (Jares, 2006). No existe un crecimiento democrático en la sociedad ni un aprendizaje cívico, ni pacífico, sin la convivencia de diferentes grupos, voces, opiniones o perspectivas. El diálogo requerido para que se den las condiciones óptimas de todo este proceso se consigue a través de la participación crítica, autónoma y democrática de todos

los implicados (Freire, 2003; Jalali, 2001, 2009). Vimos con ello, otro de los resultados de la discusión, la posibilidad de educar para la paz, pues tenemos competencias y poderes para hacer las paces. Se precisa desde el enfoque REM el reconocimiento, la capacidad para cambiar nuestras percepciones, la comunicación para la paz y no violenta, la ética del cuidado, la imaginación y el empoderamiento para convertirnos en agentes activos de cambio social positivo.

Discutimos, a su vez, por el concepto de aprendizaje puesto que requiere una actualización más allá de la adquisición de información. "Aprendizaje" es la interconexión del conocimiento con tu realidad, con tu contexto, con tu propia experiencia, con tu emoción para que así sea significativo y transformativo (Freire, 1970). Se trataría, entonces, de proponer un aprendizaje generativo (Senge, 2010, p. 182), que genere más, nuevas y mejores ideas, este es el concepto de ser creativo en palabras de Sático (2011, p. 136). En este sentido, otro de los resultados encontrados en este artículo es que el sistema educativo fomente en sus educandos el "aprendizaje generativo", aprendizaje que aumenta nuestra capacidad creativa (Senge, 2010, p. 23). Esta capacidad creativa es clave en el enfoque REM de EpP puesto que se requiere ser creativo en la búsqueda de alternativas pacíficas que hagan frente a las culturas de la violencia que tienen un gran calado en nuestra sociedad moderna "*Peace Education can definitively help to provide the requisite inspiration and direction to move beyond a culture of violence to envisioning and working toward a better world for all*"³⁵ (Barash & Weibel, 2009, p. 296).

Vimos también la metodología de *Deconstrucción-Reconstrucción* en la que se asienta la EpP desde el enfoque REM. Este enfoque educativo no surge de la nada, ni es una propuesta mágica o un ideal utópico, ni se plantea como una moda pedagógica, sino que se ha de desaprender y aprender, deconstruir y reconstruir continuamente, con esfuerzo, a veces, incluso con sufrimiento, pero, también con respeto, cuidado, ternura y búsqueda de la justicia a través de alternativas pacíficas. Más allá del utopismo pedagógico de tiempos pasados, con la metodología de *Deconstrucción-Reconstrucción* rescato la idea según la cual quienes somos pacifistas somos realistas y prácticos (Martínez, 2005, 2009), porque vemos el estado de las cosas y tenemos motivaciones y entusiasmo para trabajar con la idea de que podrían ser de otra manera, sabemos que tenemos alternativas y que si queremos podemos hacer transformaciones sociales positivas.

Finalmente, discutimos sobre el papel de la educación en formar una ciudadanía crítica, inclusiva, ética y creativa, que fomente nuevos ciudadanos empoderados para la transformación de conflictos y la convivencia pacífica. Este es el verdadero sentido del enfoque REM de EpP, formar agentes activos para contribuir a las culturas de paz desde nuestras experiencias personales y cotidianidad.

CONCLUSIONES

El enfoque REM de EpP enfatiza una dimensión crítica, cuestionando las estructuras existentes, poder, políticas, jerarquías, normas y valores educativos para replantear alternativas más positivas e inclusivas. A pesar de que somos conscientes de las limitaciones de la EpP, también vemos que nos brinda esperanzas al demostrar que los seres humanos somos capaces de adquirir las habilidades necesarias para promover cambios, somos competentes y creativos para ello.

Esta EpP anima a explorar las posibilidades, poderes y competencias humanas para resolver problemas y transformar conflictos y, ser capaces, así, de establecer mejores condiciones para vivir consigo mismos, con el resto de los seres humanos, así como con la

³⁵ Desde mi propia traducción: "La Educación para la paz puede, definitivamente, ayudar a proporcionarnos la inspiración y dirección requerida para dejar de lado la cultura de la violencia y poder vislumbrar y trabajar hacia un mundo mejor para todos y todas".

Naturaleza. En este quehacer, se requiere la formación de una ciudadanía crítica, inclusiva y ética capaz de vivir en convivencia pacífica con la otra, el otro y lo otro.

Así, el enfoque REM de EpP se plantea como una herramienta para potenciar una educación más dialógica, participativa, inclusiva, creativa y pacífica. Enfoca la educación en la idea de «aprender haciendo» (Freinet, 2005), para que el aprendizaje sea significativo y potencie un pensamiento divergente, crítico y emancipador. Potencia las artes, la creatividad y los talentos, y fomenta un aprendizaje integral, combinando aspectos cognoscitivos, aptitudinales, actitudinales, así como emocionales y sentimentales; planteando como retos educativos: aprender a convivir, a conocer, a hacer y a ser (Delors, 1996). Finalmente, a través de la concienciación y el empoderamiento, capacita a las personas como agentes de transformaciones sociales positivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia*. En Hicks, D. (Ed.), Educación para la Paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula (pp. 293-295). Madrid: MEC/Morata
- Adams, D. (2014). *Cultura de Paz: una Utopía Posible*. Mexico, D. F: Herver
- Arigatou Foundation (2008). *Learning to Live Together. An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*. Geneva: ATAR Roto Press.
- Barash, D. & Webel, Ch. (2009). *Peace and Conflict Studies*. California: Sage Publications.
- Bastida, A. (2004). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la Educación para la Paz*. Barcelona: Icaria
- Bush, R. y Folger, J. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Barcelona: Granica.
- Cabezudo, A. & Haavelsrud, M. (2001). *Rethinking Peace Education*. En Webel, Ch. & Galtung, J. (Eds.), Handbook of Peace and Conflict Studies (pp. 279-296). New York: Routledge.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cascón, F. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. Cuadernos de Pedagogía, 287, 57-66.
- Cascón, F. (2001). Educar en y para el Conflicto. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, Universidad Autónoma de Barcelona
- Comins, I. (2009). *Filosofía del Cuidar*. Barcelona: Icaria.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO/Santillana
- Dios, M. (2009). La educación y la cultura de paz: el currículo de la no violencia, Tiempo de Paz: Redes del Movimiento Pacifista, 92, 21-31.
- Fernández, A. (1994). *Educando para la Paz: Nuevas Propuestas*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, A. y Sánchez A. (Eds.) (1996). *Dimensiones para la Paz. Teoría y experiencias*. Granada: Universidad de Granada
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México D.F.: S.XXI.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Galtung, J. (1985). *Acercas de la Educación para la Paz*. En Galtung, J. (Ed.), Sobre la Paz (pp. 27-72). Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1993). Paz. En Rubio, A. (Ed.), Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz (pp. 47-52). Granada: Universidad de Granada.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

- Habermas, J (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Herrero, S. (2019a). *Educación para la Paz desde el poder y la competencia: el enfoque REM*. En Cabello, P. Díaz, G. y Vázquez, R (Coord.), *Investigación para la Paz: Teorías, prácticas y nuevos enfoques*. Madrid: Tirant Lo Blanch (en prensa)
- Herrero, S. (2019b). *El desarrollo integral del estudiantado: una propuesta desde la educación para la paz, las artes y la creatividad*. En SEM-EE (Ed). *Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación*. Castellón: SEM-EE (en prensa)
- Herrero, S. (2013). *La Educación para la Paz. El enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*. Publicia: Alemania.
- Herrero, S. y Vázquez, A. (2018). *La Creatividad en la Educación para la Paz: Un camino para descubrir la Filosofía con niños y niñas*. En Paris, S. y Herrero, S. (Eds). *El Quehacer Creativo: un desafío para nuestra cotidianidad*, (pp. 153-169). Madrid: Dykinson
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2008). *Reification. A New Look at an Old Idea*. New York: Oxford University Press.
- Honneth, A. (2011). *La Sociedad del Desprecio*. Madrid: Trotta.
- Iglesias, C. (2008). *Educación Pacificando. Una pedagogía de los conflictos*. Santiago de Compostela: Seminario Galego de Educación para a Paz, Fundación Cultura de paz.
- Jalali, M. (2001). *La Educación para la ciudadanía mundial*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Jalali, M. (2009). Ciudadanía, justicia social y lucha por el reconocimiento, *Pensamiento Jurídico*, 26, 93-112
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R (2004). *Educación para la Paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Jares, X. R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Popular
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona: Graó
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Fontamara.
- Lederach, J. P. (1996). *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. Nueva York: Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2007). *La Imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika-Lumo: Bakeaz.
- López, M. (2000). *La sociedad Civil por la Paz*. En Muñoz, F. A. y López, M. (Eds.), *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada: Universidad de Granada
- López, M. (2006). *Política sin Violencia. La noviolencia como humanización de la política*. Colombia: UNIMINUTO.
- Marina, J. A. (2007). *Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Ediciones SM.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia Social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Martín, M. (2010). *Ciencia, Tecnología y Participación Ciudadana*. En Toro, B. y Tallone, A. (Coord.), *Educación, Valores y Ciudadanía* (pp. 41-57). Madrid: Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martínez, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Molina, F. (2011). *¿Y qué de las pedagogías críticas?*, *Revista Q. Educación, Comunicación y Tecnología*, 5 (10), 11. Recuperado de <http://revistaq.upb.edu.co>
- Muñoz, F. A. (2000). *El Re-conocimiento de la Paz en la Historia*. En Muñoz, F. A. y López, M. (Eds.), *Historia de la Paz: Tiempos, Espacios y Actores*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada, Universidad de Granada.

- Nos, E. (2007). *Lenguaje Publicitario y Discursos Solidarios*. Barcelona: Icaria.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del "Saber Escuchar"*. Madrid: Narcea
- París, S. (2009). *Filosofía de los Conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Paris, S. y Herrero, S. (Eds). *El Quehacer Creativo: un desafío para nuestra cotidianidad*. Madrid: Dykinson
- Rapoport, A. (1992). *Peace. An Idea Whose Times Has Come*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía. Introducción al Arte de Inventar Historias*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Rodari, G. (1995). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Juventud
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Madrid: Debolsillo
- Rosenberg, M. (2017). *Comunicación NoViolenta. Un Lenguaje de Vida*. Barcelona: Acanto
- Sátiro, A. (2011). Pedagogia per a una ciutadania creativa, en Temps d'Educació, 40, Barcelona: Universitat de Barcelona
- Senge, P. (2010). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987). *Introducción. Ir hacia la gente*. En Taylor, S. J. & Bodgan, R. (Eds.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 15-27). Barcelona: Paidós
- Tolstoy, L. (1978). *La escuela de Yasnaia Poliana*. Barcelona: Olañeta
- Strawson, P. T. (1995). *Libertad y resentimiento y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.

ACTIVISMO CULTURAL PARA LA COHESIÓN SOCIAL

Margarita S. León Guereño
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
José Miguel Correa Gorospe
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

PALABRAS CLAVE

empoderamiento cultural, patrimonio comunitario, pedagogía pública, cultura participativa, transmedia no-ficción

RESUMEN

La iniciativa educativa de pedagogía pública en la cultura participativa que presentamos busca promover el empoderamiento cultural de una comunidad vinculada a un territorio concreto, y la negociación sobre su propia identidad. A lo largo del texto explicamos el diseño abierto y rizomático de nuestra propuesta educativa informal, y la aproximación que hemos realizado a través de la etnografía para investigar desde la observación participante lo que se ha ido moviendo desde el inicio de la intervención en 2012, hasta hoy en día (fecha en la que la experiencia todavía sigue viva y desarrollándose). A continuación, presentamos los resultados obtenidos del análisis de la actividad que la comunidad ha mantenido tanto online como offline, centrándonos en las formas de participación e interacción que se han ido estableciendo en los diferentes espacios que están componiendo el relato. Y para finalizar, mostramos las conclusiones a las que se ha llegado, evidenciando que la experiencia a sido válida para: desarrollar procesos de emancipación cultural ciudadana; establecer cauces para que los vecinos tomen protagonismo en los mecanismos de recuperación, selección, preservación y difusión de su patrimonio material e inmaterial; y transformar la propia comunidad, en particular algunos de sus miembros, que se han convertido en intelectuales públicos.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Este texto quiere dar cuenta de una investigación centrada en un proceso de pedagogía pública en la cultura participativa, con el fin de contribuir al empoderamiento cultural (Glăveanu y Clapp, 2018) de la comunidad en la que se ubica. Se busca que los vecinos se conviertan en intelectuales públicos, y sean los protagonistas de la construcción del relato sobre sí mismos y de su patrimonio.

Desde esta iniciativa situada en la educación informal, los protagonistas son los propios participantes, y en este sentido, hemos dispuesto una narrativa transmedia, desde un diseño rizomático (Deleuze y Guattari, 2002) y abierto, para que nosotros como investigadores y promotores de la misma, encaucemos la emancipación del proyecto. Esto implica que la experiencia perdurará mientras los propios participantes vayan proponiendo, diseñando, promoviendo y sosteniendo actividades encaminadas a enriquecer el relato transmedia sobre la comunidad y su patrimonio.

Partimos de la idea de que la pedagogía pública crítica puede desafiar la cultura hegemónica abiertamente, a través de la creación de medios o expresiones artísticas que busquen cambiar los modos dominantes de comprensión (Springgay & the Torontians, 2014). Desde la pedagogía pública (Giroux, 2000; McLaren, 2008; Ellsworth, 2005; Pinar, 2006), que deriva de la pedagogía crítica (Giroux, 1990 y 1992; Kincheloe, 2008; McLaren, 1995; Apple, 1999), y que a su vez, es heredera de la teoría de la liberación de Freire (1978) y la Escuela de Frankfurt (Osorio, 2007); nos nutrimos de las reflexiones sobre los lugares institucionalizados informales (por ejemplo museos, bibliotecas, etc.) (Sandlin, Schultz y Burdick, 2010), sobre las iniciativas que se han construido como una investigación en curso

(Irwin y otros, 2009), del intelectualismo público (Robbins, 1998; Brady, 2006) y del activismo social (Brady, 2002; Sandlin, Schultz y Burdick, 2011).

Al mismo tiempo, nos basamos en las ideas de los hackers originales sobre participación (Himanen, 2001; Lévy, 2004; Raymond, 1997; Torvald en Himanen, 2001); de la socialización de internet a través de la web 2.0, que supuso que los usuarios no expertos pudieran publicar contenido, la aparición de los social media y la irrupción de los dispositivos móviles (Delwiche y Jacobs Henderson, 2013; Castells 1996,1997,1998); y del concepto de cultura participativa definido por Henry Jenkins (1992, 2006, 2016). Y también contemplamos la incidencia de esta cultura participativa en el mundo de la museología (Simone, 2010; Informe *Salzburg Global Seminar*, 2012; Laaksonen, 2011; O'Neill, 2002; Stein, 2011).

A partir de las ideas de inteligencia colectiva (Lévy, 2004), de las multitudes inteligentes (Rheingold, 2004), y de la cultura de la convergencia de medios (Jenkins, 2008), hemos ido formando nuestro camino intelectual hacia la narrativa transmedia (Jenkins, 2003, 2009, 2010, 2015; grupo High Flyers, 2011; Scolari, 2013, 2018). En este punto, y teniendo en cuenta que esta forma narrativa ha eclosionado desde el ámbito de la ficción (Dena, 2009; Fahle, 2011; Kinke, 2011), nos gustaría puntualizar que nosotros nos hemos centrado en usos menos extendidos, en contextos de no-ficción (Miller, 2008; von Stackelberg, 2011), tales como por ejemplo el periodismo (Moloney, 2011), la narración documental (Liuzzi, 2010; Pardo, 2011; Irigaray, 2013; Mascardi, 2013), el activismo social (Srivastava, 2011; Tercek, 2012), y por supuesto, en los que tienen fines educativos (Jenkins, 2010; Inanimate Alice, 2011; etc.), y en los que están presentes en el mundo de la museología (Barry, 2006). Y para terminar, y dado que nuestra propuesta busca el empoderamiento cultural de una comunidad a partir de la apropiación de su patrimonio, y la construcción colectiva de la identidad, hemos bebido también del concepto de Nueva Museología (Declaración de Quebec, 1984; Davis, 1999), y dentro de éste, específicamente del de museo comunitario (Varine, 1996; Watson, 2007; Morales y Camarena, 2009).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Se puede ayudar a la cohesión social de una comunidad heterogénea promoviendo su activismo cultural?

INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

¿Puede impulsar una intervención educativa de diseño abierto un proceso de pedagogía pública en la cultura participativa en una comunidad? ¿De qué manera?

¿El empoderamiento cultural puede dar lugar a que se establezcan reflexiones colectivas transgeneracionales y transculturales sobre el patrimonio material e inmaterial, y sobre la identidad compartida dentro de una comunidad? ¿Cómo?

METODOLOGÍA/MÉTODO

La investigación que presentamos es un estudio de caso (Stake, 1999) que se centra en analizar una acción de pedagogía pública en la cultura participativa, promovida a través de la construcción comunitaria de un retrato transmedia de un municipio.

En cuanto al procedimiento, apuntar, que este relato transmedia es, asimismo, un espacio que se ha construido como una investigación en curso (Irwin y otros, 2009). Es un escenario que crece gracias a la actividad de los vecinos, y que a su vez está configurado para poder explorar sistemáticamente esa participación. Ya que, en la línea que apunta Denzin (2003), entendemos la investigación como un acto de intervención, un método de resistencia, y en consecuencia, la utilizamos como herramienta de mejora de la comunidad en la que nos hemos centrado. Con tal fin, hemos conformado una arquitectura de medios de diseño

abierto, que está sujeto a la actividad y líneas de desarrollo que los propios vecinos vayan incorporando a lo largo del tiempo, y que da pie a la expansión de una estructura rizomática (Deleuze y Guattari, 2002). Partiendo desde la simplicidad, interrelacionamos espacios online y offline, para facilitar la participación en la construcción del relato a vecinos de diferentes edades y con bagajes culturales o tecnológicos heterogéneos. De hecho, nuestra intervención educativa invita a participar al grueso de vecinos de Pasajes, un municipio conformado por cuatro distritos divididos físicamente por una bahía natural, con realidades históricas, sociales, económicas y culturales dispares, y que cuenta con una población de 16.200 habitantes.

Por otra parte, nos gustaría mencionar que hemos realizado un abordaje etnográfico a nuestro objeto de estudio, incidiendo en la etnografía virtual (Hine, 2011) a la hora de analizar las formas de participación que se han dado en el espacio online del proyecto. El rastro, el registro de la actividad llevado a cabo online por los participantes ha sido la principal fuente de información que hemos utilizado; analizando para ello la cohesión y composición de las relaciones entre los miembros de la red, así como las publicaciones e interacciones que han ido produciendo. Todo ello, lo hemos enriquecido con los registros de actividad recogidos en los espacios offline, un diario elaborado desde la observación participante de los investigadores, y entrevistas como diálogo mantenidas con los miembros de la comunidad.

El primer análisis que realizamos se ha centrado en las formas de participación que se han dado en el Facebook del proyecto. Comenzamos revisando con detalle los datos recabados leyéndolos varias veces para familiarizarnos con ellos, y comenzar a intuir las categorías que iban a ir surgiendo. A continuación, realizamos una codificación en vivo de los datos, y una vez completada la codificación del primer mes, procedimos a revisarla, y definir los criterios que estábamos siguiendo para hacerla en un libro de códigos (Cáceres, 2003). Con ello buscamos garantizar la transparencia del proceso de codificación, ya que este libro de códigos se encuentra a disposición de cualquier investigador que desee revisarlo. A partir de aquí, seguimos codificando datos hasta que los patrones de participación se volvieron repetitivos, y vimos que habíamos llegado a una saturación de los mismos.

En lo referente al tratamiento de los datos recogidos, hemos realizado un análisis de contenido utilizando la aplicación NVivo. A la hora de abordar el análisis del contenido de la actividad registrada, partimos de las dimensiones que extrajimos de la definición que Jenkins y otros (2006) ofrecen en su whitepaper *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, sobre la cultura de la participación.

A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing creations, and some type of informal mentorship whereby experienced participants pass along knowledge to novices. In a participatory culture, members also believe their contributions matter and feel some degree of social connection with one another (at the least, members care about others' opinions of what they have created). (Jenkins y otros, 2006, p. 3)

Y a partir de ahí, fuimos identificando nuevas categorías y dimensiones que fueron emergiendo durante el proceso de análisis. Aspectos que nos ayudaron a entender con más profundidad el tipo de relaciones que se estaban estableciendo en el marco de nuestro proyecto tanto entre sujetos, como entre éstos y sus bienes patrimoniales.

Otro aspecto que hemos intentado cuidar es la credibilidad de la investigación, y para ello, hemos tenido en cuenta diversos aspectos relacionados con la contextualización, saturación del análisis de los datos, negociación con los implicados y la triangulación. En cuanto a este último aspecto, la triangulación, hemos tenido en cuenta la triangulación de métodos, con sujetos, de espacios y tiempos, y la de expertos internacionales. Mencionar que para llevar a cabo la triangulación con expertos internacionales, una de las investigadoras realizó una estancia de tres meses en la Universidad de Leicester (UK).

Al igual que la recogida de datos, la indagación permanente sobre la experiencia ha sido una constante durante toda la investigación. Ahora bien, los análisis más específicos sobre

el contenido los hemos realizado cuando hemos considerado que la experiencia estaba lo suficientemente madura como para responder a nuestros interrogantes.

En nuestro caso, dar cuenta de los resultados en el espacio de un artículo no es fácil, ya que para hacerlos aflorar desde su complejidad, hemos hilado lo que hemos ido obteniendo de los diferentes análisis mediante una descripción densa. Los resultados brotan de los rastros que la actividad que los participantes han ido dejando a lo largo del tiempo, de un cúmulo de equilibrios, tensiones, resistencias, transformaciones,... interconectadas y en constante movimiento. Una vez aclarado esto, haremos un ejercicio de síntesis, y trataremos de extraer y mostrar los análisis y resultados más significativos de ese espeso collage.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El relato transmedia y de su mano, la intervención educativa de pedagogía pública en la cultura participativa se inició en enero de 2012, y hoy en día sigue viva y desarrollándose. En la actualidad, la comunidad de Facebook del proyecto tiene 899 personas agregadas. La distribución por género es bastante equilibrada. En cuanto a la edad, el grupo más numeroso es el que se encuentra en un rango de 35 a 44 años, pero hay personas de todas las edades, y curiosamente, son más numerosos los mayores, incluso de más de 65 años que los jóvenes o adolescentes.

Por otra parte, queremos hacer hincapié en que la actividad no sigue un desarrollo lineal, hay momentos de mucho movimiento y participación intensa, otros momentos más moderados, y otros en los que simplemente no ocurre nada. Cuando miramos qué elementos están haciendo de catalizadores de la actividad, encontramos que son precisamente los acontecimientos singulares que acontecen en el municipio, tales como por ejemplo, la visita de una manada de delfines. Por otra parte, los mismos paisajes y lugares se repiten una y otra vez, con diferentes momentos de luz, desde diferentes perspectivas, etc., siendo el territorio un tema recurrente. Otro núcleo de interés generalizado lo constituyen la memoria; las fotografías antiguas, la identificación de personas que aparecen en estas fotografías, etc. Este tema llega a tocar a nivel íntimo a los miembros de la comunidad, ya que muchas de las personas que aparecen en las fotografías son familiares de los participantes, de forma que aprovechan para reconocerlos, pero también de paso, contar historias relacionadas con ellos, o con los acontecimientos que se ven en las imágenes, o recordar letras de canciones tradicionales, o etc.

En cuanto a los actores-red que han ido emergiendo a lo largo del tiempo, se identifican personas, entidades, medios de comunicación, agentes culturales de la zona, etc. Estos actores-red han ido transformándose a lo largo del tiempo, no son estáticos, y las redes que generan, su actividad, su agencia, etc. van también mutando, ya que son sensibles al movimiento que se da a lo largo del tiempo, y a las fuerzas y tensiones que se van dando dentro de las redes.

A continuación pondremos el foco en mostrar los rasgos más destacados de la actividad que se ha establecido. Tras la codificación de los datos, hemos identificado seis categorías que sintetizan y definen la actividad que se ha ido generando en el Facebook del proyecto: expresión personal, compromiso social, reconocimiento de los otros, valor de las contribuciones de uno mismo, ayuda entre pares, y sentido de cohesión social.

EXPRESIÓN PERSONAL

La categoría *expresión personal* recoge una amplia gama de formas de mostrarse, de relacionarse con los demás, de contar y construir metáforas sobre signos identificativos de la identidad compartida, o de denunciar o hablar de temas espinosos a través del humor.

Dentro de esta categoría identificamos la *falta de barreras para la expresión* como rasgo más repetido. Lo que viene a apuntar que la comunicación entre los participantes se está dando de forma natural, sin guardar las formas o omitir temas. Aunque hay que señalar que

cuando se ha tratado algún tema conflictivo de carácter personal ocasionalmente se ha llegado incluso al insulto. En estos casos, los propios miembros de la red han intercedido recriminándolos. La propia comunidad regula qué es admisible y qué no, y admite que se exponga cualquier tema, bien sea para azuzar la rivalidad entre distritos, contar experiencias personales, que se establezcan diálogos en torno a la reconstrucción de la memoria sobre un acontecimiento, o incluso el verter comentarios irónicos o el hacer críticas políticas. En cambio, no se tolera la falta de respeto, que se hagan comentarios descalificadores, se hagan insultos o se pierdan las formas, etc., es decir; toda aquella intervención que venga a perjudicar el ambiente de cordialidad y la buena disposición predominante en las relaciones de la comunidad.

Por otra parte, el *contenido personal* también se ha revelado como fundamental. Aquí se incluyen las aportaciones realizadas desde lo personal; mostrar sentimientos, contar experiencias personales, etc. Siendo el *recuerdo* un aspecto muy recurrente.

Las *interacciones sociales* también son frecuentes, aunque éstas suelen estar relacionadas con contenidos o acontecimientos, y añaden una dimensión más personal, menos formal a la comunicación. Aunque hay veces que intervienen en el hilo de un contenido haciendo *aportaciones personales ajenas al contenido*, es decir, sin estar relacionado directamente con él; haciendo vínculos con vivencias personales, o recuerdos, que a pesar de no estar estrictamente relacionado con el contenido que se está comentando consideran que es importante compartir. En este sentido, también es muy frecuente que los participantes *hablen desde adentro*, compartiendo su yo personal; o desde la *reflexión*, motivada por los contenidos o la interacción con otros participantes; o que *cuestionen* el rigor de las aportaciones realizadas; o aprovechen para *saludar*; o realizar *preguntas retóricas*, *sorpreza* u *otras sugerencias*.

COMPROMISO SOCIAL

El compromiso social viene a ser, la responsabilidad que los vecinos toman para mejorar la vida de su comunidad. Desde esta categoría, se diferencian tres aspectos básicos; el deseo y acto de *compartir conocimiento con la comunidad*, la *denuncia* de decisiones de los gobiernos municipales o portuarios, o etc., y especialmente, aportar *información de la última hora* de eventos singulares que estén dándose en tiempo real.

Los vecinos utilizan el espacio online del proyecto para comunicarse entre sí, darse apoyo y de alguna manera, mantenerse informados los unos a los otros de temas de interés común. En este sentido, se observa a lo largo del tiempo, que el compromiso social ha ido creciendo, y si en un principio muchos vecinos se unieron al proyecto movidos por el interés personal en fotografías, o etc., poco a poco se han ido involucrando de forma más activa y emocional, en procurar ayudar a los otros.

RECONOCIMIENTO DE LOS OTROS

Este es el rasgo más frecuente y complejo de la actividad que se está dando en el Facebook del proyecto. El reconocimiento al otro adopta múltiples formas e intenciones, que pueden ir desde el dar ánimos a otro miembro de la comunidad, agradecer las aportaciones o comentarios realizados por otros, elogiar, atribuir autoría, compartir contenido, hacer difusión de agentes, o etc.

En esta línea, la *cordialidad* y el *elogio* son los aspectos principales del reconocimiento al otro. En los participantes están unidos por su interés por sus bienes patrimoniales, y evitan que se generen enfrentamientos, aunque como he mencionado anteriormente, esporádicamente ha habido algunos casos de roces o salidas de tono.

También son destacables el *valorar positivamente a otros*; que con frecuencia se *comparta lo de otros*; la *difusión de publicaciones externas* tanto online como offline; la *difusión de asociaciones, eventos o agentes particulares*; *agradecer lo compartido*; *agradecer comentarios*; *citar expertos*; las *peticiones de permiso a los autores para compartir su contenido*; o la *atribución de autoría*.

VALOR DE LAS CONTRIBUCIONES DE UNO MISMO

Los participantes actúan desde la consideración de que sus aportaciones son importantes y valiosas, y las comparten con el resto por eso mismo, ya que creen que pueden ser interesantes para el grupo. Las muestras de este valor atribuido a las contribuciones de uno mismo pasan por la *autorreferenciación*; el propio *acto de compartir contenido*; *compartir lo de uno*; el hecho de *poner la licencia de autoría o la firma* de uno mismo.

AYUDA ENTRE PARES

La ayuda entre pares no se limita al entorno online, sino que también puede extenderse offline (por ejemplo compartiendo cosas de parte de otras personas), o offline-online (por ejemplo cuando alguien ayuda a otra persona a abrir una cuenta para unirse al Facebook del proyecto). Si nos ceñimos a la ayuda que se da entre pares online, vemos que hay peticiones de ayuda hechas directamente, y también las acciones de aquellos que ayudan a los demás; resolviendo cuestiones técnicas, añadiendo información, haciendo críticas constructivas, o agradeciendo la ayuda recibida.

Los que piden ayuda y la que la proporcionan van cambiando, es decir; quien pide ayuda en un tema suele ayudar a los demás en otros temas. En ocasiones, se observa que se van recopilando datos o reconstruyendo hechos en diálogos que se establecen entre varios participantes.

Así pues, vemos que se identifican rasgos como: *ayudar a otros*; *añadir información*; *ofrecer ejemplos*; *hacer preguntas*; *identificar gente*; *plantear y resolver cuestiones técnicas*; *compartir referencias*; *dar explicaciones, referencias y confirmar*; *crítica constructiva* o *ayuda offline*.

SENTIMIENTO DE CONEXIÓN SOCIAL

El proyecto se centra en una comunidad preexistente, con lo cual, la conexión social de sus miembros existe más allá del Facebook del proyecto. De todas formas, en el espacio online esa conexión social ha ido adquiriendo nuevas dimensiones, facilitando que participantes de diferentes distritos o incluso del mismo, que no compartían las mismas redes de relaciones, establezcan conexiones entre sí.

En cualquier caso, el sentimiento de conexión social es multidimensional, y esto implica que muchos participantes mantengan varios planos de privacidad en su actividad, compartiendo algunos contenidos con toda la comunidad, pero compartiendo otros solo con amigos, o amigos de amigos por ejemplo.

El *diálogo* construido en base a las publicaciones realizadas en el espacio online son los cimientos sobre el que se va dando la comunicación y negociación entre los miembros de la comunidad. Ocasionalmente, hay personas que no pertenecen a la comunidad que intervienen en los diálogos. En general, en estos diálogos se entremezclan temas, se colabora, se anima, se discrepa, se reconstruye memoria, se negocia la identidad compartida, y se pone en valor el patrimonio material e inmaterial de la comunidad.

La *rivalidad entre distritos*, es un aspecto recurrente que se deriva de las diferencias históricas, sociales, y económicas, y sobre todo de la competencia deportiva en el remo entre Pasai Donibane y Pasai San Pedro. Pero por otra parte, los miembros de la comunidad se dan *ánimos* entre sí. Y también *autoelogian el pueblo* de cada uno, al tiempo que comparten *contenidos de otros distritos*.

Desde la observación participante de los espacios offline se repiten las dimensiones que hemos identificado online, pero cierto es, que es más difícil de recoger evidencias de ello sin interferir en exceso o molestar. Quizás la diferencia más destacable en la interacción offline de los participantes son los momentos de enorme emotividad que se viven. Por ejemplo, al encontrarse con la fotografía de un familiar, y reunirse un grupo de personas alrededor a

rememorar anécdotas o recuerdos, durante las exposiciones que organizamos en los cuatro distritos con el material compartido en el Facebook del proyecto.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Dentro de nuestro diseño, el retrato trasmedia del pueblo de Pasaia ha funcionado tal y como era nuestro objetivo inicial, como una metáfora mediadora, una herramienta, que ha servido para articular el proceso de pedagogía pública en la cultura participativa en el que se basa nuestra propuesta educativa.

La narrativa trasmedia, tal y como emerge de la descripción densa de la experiencia y en los resultados de los análisis de las formas de participación en el Facebook de nombre del relato, ha movido y sigue moviendo flujos de actividad que se entrecruzan y complementan, redes de relaciones y fuerzas que poco a poco van estabilizándose, lo cual lo pone en camino de convertirlo en una forma naturalizada de diálogo entre los ciudadanos, y su patrimonio e identidad. Éste está siendo un proceso lento, que sigue sus propios ritmos, con sus momentos de inflexión, negociaciones a muchas bandas, y que a pesar de las fluctuaciones, los momentos de actividad intensa, pero también de digestión y reflexión, e incluso de inactividad, va desarrollándose porque la comunidad lo sigue alimentando.

Al mirar si nuestra propuesta educativa está sirviendo como instrumento de pedagogía pública en la cultura participativa, me gustaría aclarar de partida, que si lo está consiguiendo, está siendo en la medida en que está llegando a ser estable, y afianzarse, albergar un movimiento orgánico y prolongado en el tiempo. No hay que olvidar que estamos hablando de promover un cambio cultural, y para conseguirlo hay que mover muchas subjetividades, concepciones, y generar vías de aprendizaje, de reflexión, de negociación, de actuación, que evidentemente, necesitan sus tiempos.

A través de esta iniciativa se están abriendo espacios de comunicación y colaboración entre generaciones, y gente de todos los distritos. Cada participante está ofreciendo sus conocimientos y habilidades, y se complementan, estableciéndose vías para que los pares se ayuden entre sí, y las personas tanto de diferentes generaciones, como con bagages culturales distintos puedan trabajar conjuntamente. En este sentido, vemos que esta iniciativa también está sirviendo para abrir un cauce de conocimiento entre vecinos, y de cohesión dentro de la comunidad a través de la negociación sobre su propia identidad y la nueva relación que se está estableciendo con el patrimonio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1999). *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.
- Camarena, C. y Morales, T. (2010). The community museum: a space for the exercise of communal power. *Cadernos de Sociomuseología*, 38,135-152. Disponible en: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/1664>
- Declaración de Quebec (1984). *Principios de Base de una Nueva Museología*. Disponible en: <http://www.minom-icom.net/reference-documents>
- Deleuze y Guattari (2002). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Denzin, N.K. (2003). *Performative Ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1978). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: Madrid.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. A. (2000). Public pedagogy as cultural politics: Stuart Hall and the “crisis” of culture. *Cultural Studies*, 14, 341–360.
- Giroux, H. A. (2001). Cultural studies as performative politics. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 1, 5–23.
- Glăveanu V.P., Clapp E.P. (2018) Distributed and Participatory Creativity as a Form of Cultural Empowerment: The Role of Alterity, Difference and Collaboration. In: Branco A., Lopes-de-Oliveira M. (eds) *Alterity, Values, and Socialization. Cultural Psychology of Education*, vol 6. Springer, Cham
- Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Irwin, R. (2005). *A/r/tography*. Disponible en: <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/>
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. y Bickel, B. (2006). *The Rhizomatic Relations of A/r/tography*. Publications. Paper. Disponible en: http://opensiuc.lib.siu.edu/ad_pubs/4
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. Disponible en: <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Jenkins, H. (2009, December 12). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling*. Disponible en: http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html
- Jenkins, H. (2010). *Transmedia education: the 7 principles revisited*. Disponible en: http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R. Robinson, A.J. y Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. Creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, H., Ito, M. y boyd, d. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era*, Cambridge: Polity Press.
- Kincheloe, J.L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy. An introduction*. Montreal: Springer.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social; An introduction to Actor-Network Theory*. New York: Oxford University Press.
- Law, J. (2007). *Actor Network Theory and Material Semiotics*. Disponible en: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf>
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. New York: Routledge
- McLaren, P. (2008). This first called my heart: Public pedagogy in the belly of the beast. *Antipode* 40, 3, 472–481
- Morales, T. y Camarena, C. (2009). *Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios*. Fundación Interamericana de Cultura y Desarrollo (ICDF). La Paz, Bolivia: Gráficas Sagitario. Disponible en: <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/02/manual-para-la-creacion-y-desarrollo-de-museos-comunitarios.pdf>
- Nielsen, J. (2006). *Participation inequality: Encouraging more users to contribute*. Disponible en: <http://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/>
- Osorio, S.N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. *Educación y desarrollo social*, Vol. 1, Nº. 2, págs. 104-119.
- Pinar, W.F. (2006). Relocating cultural studies into curriculum studies. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22, 2, 55-72.
- Robbins, S. (1998). Linking the secondary schools and the university: American studies as a collaborative public enterprise. *American Quarterly*, 50, 783– 808.

- Sandlin, J.A., O'Malley M.P. y Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894-2010. *Review of educational research*, 81, 3, 38- 375
- Scolari, C.A. (2018). *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- Springgay, S., & the Torontonians. (2014). How to be an artist by night: Critical public pedagogy and double ontology. In J. Burdick, J. Sandlin, & M. O'Malley (Eds.), *Problematizing public pedagogy* (pp. 133-148). New York, NY: Routledge.
- Springgay, S., Irwin, R. and Leggo, C. (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Varine, H. de (1996). *Ecomuseum or community museum? 25 years of applied research in museology and development*. Disponible en: <http://www.asdic.fr/francais/ecomu.htm>, last captured on 10
- Watson, S. (2007) (ed.) *Museums and their Communities*, London: Routledge.

RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE LAS Y LOS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN: UN RECORRIDO POR LA LITERATURA RECIENTE

Katherine Gajardo Espinoza
Universidad de Valladolid
Luis Torrego Egido
Universidad de Valladolid

PALABRAS CLAVE

Actitudes, prácticas, educación inclusiva, docentes, revisión sistemática.

RESUMEN

Este trabajo describe los hallazgos encontrados en una revisión sistemática de la literatura internacional producida en la última década respecto a la relación entre las actitudes y las prácticas de las y los docentes para contribuir al logro de la educación inclusiva. La búsqueda, realizada en las bases de datos Web of Science y SciELO y en el portal de difusión Dialnet generó inicialmente 227 publicaciones, que, aplicando criterios de idoneidad, dieron lugar a un corpus de 25 artículos, los cuales fueron analizados y caracterizados de forma teórica y crítica. Se evidencia que la investigación actual expone un concepto de la inclusión polisémico y con base teórica común, con investigaciones principalmente de origen cualitativo dirigidas al seguimiento de colectivos etiquetados (NEE y Discapacidad) en aulas comunes. Por otro lado, los estudios suelen dar por supuesta la teoría de autores y autoras como Avramidis y Norwich (2002), Ballone y Czerniak (2001) o Leyser y Tappendorf (2001) sobre la incidencia de las actitudes sobre las prácticas de los y las docentes para la inclusión. Siguen generándose estudios desde la teoría del déficit y todavía existe una confusión generalizada entre los conceptos “integración” e “inclusión” tanto para los y las participantes de las investigaciones como para los mismos autores y autoras. En líneas generales, proliferan los estudios locales y se aprecia la carencia de estudios globales.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Los procesos de inclusión educativa, caracterizados por ser plurisignificativos y contextuales, ha sido uno de los tópicos de estudio que han despertado gran interés en las comunidades de investigadoras e investigadores de la educación durante la última década. La búsqueda de un abordaje coherente para que las administraciones puedan garantizar la educación de todos, comprendiendo su diversidad, implica una serie acciones que principalmente se centran en la generación de cambios o modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en el aparato educativo (UNESCO, 2005). Sin embargo, al ser la inclusión educativa un proceso reflexivo, requiere de meditaciones profundas que analicen aquellos factores que impactan directamente en la eliminación de la exclusión, la marginación y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje de quienes por derecho se educan.

Conceptualmente la inclusión ha sido un término que ha ido mutando de acuerdo con el contexto desde el cual se observa y desde la concepción epistemológica desde la cual se investiga. Por eso existen tantas formas de definir la inclusión, como estudios se han realizado (Wigdoroviz, 2008). A partir de lo anterior, Echeita (2008) señala que la abundancia de publicaciones, muchas veces avaladas por grandes organismos internacionales pueden dar la apariencia de un consenso sobre el significado de la educación inclusiva, mas dicha cantidad de enfoques tienden a restarle la implicación social

al concepto, el cual tiende a confundirse, solaparse o anularse (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Observando el panorama internacional, el estudio que aquí se presenta asume la inclusión educativa como todas aquellas acciones que hagan frente a las formas de discriminación y situaciones que impidan la realización del derecho de la humanidad a la educación (UNESCO, 2015). En esta línea, variados trabajos llegan a un acuerdo general: la educación inclusiva es la única alternativa con la que contamos para lograr la igualdad, equidad y justicia en las sociedades (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Graham y Slee, 2008; Árnaiz, 2012; Costelo y Boyle, 2013). Esto, considerando que la estructura social que impera está caracterizada por la excesiva individualización y homogeneización de los sujetos, lo que indica un contexto poco favorable para comprender los fines de la educación inclusiva (Santos Guerra, 2010).

Respecto a los elementos imprescindibles para el logro de una educación para todos, autores como Ainscow (1999, 2001); Ainscow, Booth y Dyson (2006) y Echeita y Ainscow (2011) han generado una propuesta ampliamente aceptada a nivel internacional, la cual concibe 4 grandes componentes: 1. La inclusión es un proceso; 2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; 3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras; 4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Los componentes desarrollados han servido de base para la realización de variadas propuestas, las cuales tienen por objetivo la identificación, análisis y/o reflexión de la educación inclusiva desde una multiplicidad de puntos de vista, hecho que ha generado enormes contribuciones los últimos 10 años (López Melero, 2011; Booth y Ainscow, 2015; Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016; Moliner, Sanahuja y Benet, 2017).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La revisión sistemática de la literatura que se presentará en este documento tiene por objetivo describir lo que se ha estudiado sobre las relaciones entre las actitudes y acciones de los y las docentes respecto a la inclusión los últimos 10 años. Hay revisiones realizadas en años anteriores al 2009, pero se realizan bajo paradigmas distintos al actual y en contextos diversos (por ejemplo, Susinos, 2002). Para justificar la elección del tema general de la revisión, se destaca la teoría de autores como Salend y Duhaney (1999), Low (2007) y Fernández Batanero (2013), que consideran al profesorado como un colectivo clave en la generación de procesos de enseñanza de calidad e inclusivos dentro de la escuela.

Se ha declarado más de una vez que una actitud positiva de los y las docentes hacia la inclusión se relaciona con un mayor uso de estrategias inclusivas en las aulas (Ballone y Czerniak, 2001; Cheuk y Hatch, 2007; Lai y Gill, 2014; Lee et al., 2015). En este punto algunas propuestas declaran que el discurso positivo hacia la inclusión educativa avanza más rápido y con más seguridad que las prácticas (Arnaiz, 2011), lo que genera un ambiente en el que “se carece muchas veces de mecanismos que permitan su desembarco de manera definitiva en las escuelas” (Arnaiz y Guirao, 2015).

El objetivo principal de este trabajo consiste en presentar una revisión sistemática que describe cómo se ha desarrollado la investigación empírica internacional durante los últimos 10 años respecto a la relación entre las actitudes y las prácticas de las y los docentes. Se pretende así analizar el concepto de inclusión que se está desarrollando, las barreras y oportunidades de acción e identificar si se clarifica o no la incidencia de las actitudes sobre la inclusión — sean estas positivas o negativas — en las prácticas del profesorado.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Para alcanzar el objetivo propuesto y generar un corpus teórico relevante y representativo, como primera acción se establecieron 6 criterios básicos de selección. Los artículos que se fueran a seleccionar debían:

- a. Exponer evidencias obtenidas en investigaciones empíricas.
- b. Centrarse en procesos de inclusión educativa.
- c. Analizar y/o identificar actitudes y prácticas de docentes para la inclusión.
- d. Establecer relación entre las actitudes y las prácticas para la inclusión en educación de docentes.
- e. Estar publicados entre los años 2009 y 2019.
- f. Estar publicados en revistas arbitradas.

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Web of Science Core Collection y SciELO, en el dominio de investigación de las Ciencias Sociales entre los años 2009 y 2019. A esta búsqueda se le agregó una revisión de publicaciones en el portal de difusión Dialnet siguiendo los mismos parámetros de selección. Se utilizaron las palabras clave "attitudes" "practices" "inclusive education" "teachers" (con descriptores en castellano para la indagación en el portal iberoamericano).

La búsqueda por palabras clave dio un total de 227 resultados, los cuales se analizaron por medio de la lectura de títulos y resúmenes. Para la creación de un corpus potencial a partir de esta primera revisión se seleccionaron para una segunda revisión solo aquellas publicaciones que contuvieran las 4 palabras clave, lo que generó la exclusión de un total de 191 textos. Los 36 documentos incluidos como corpus general se sometieron a una lectura reflexiva a texto completo. En esta última revisión 11 publicaciones fueron excluidas por no cumplir con los criterios básicos de selección, por lo que se consiguió un corpus final de 25 artículos.

El método de extracción de datos para el análisis y caracterización de los estudios se basó en una revisión detallada de los textos con apoyo del software para el análisis cualitativo de datos Atlas Ti. V8.

Las acciones que se contemplaron en el método fueron las siguientes:

1. Caracterización descriptiva de las publicaciones: tipos de investigación y contextos de estudio.
2. Identificación teórica conceptual de la inclusión educativa en las publicaciones: concepto de inclusión educativa.
3. Identificación de barreras y propuestas de mejora para el desarrollo de la inclusión educativa en las publicaciones.
4. Identificación de factores: prácticas inclusivas y actitudes respecto de la inclusión educativa de profesionales docentes.
5. Identificación de las relaciones: definir si existe incidencia o no entre los factores.
6. Identificación de posibles futuras líneas de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CARACTERIZACIÓN DE LAS PUBLICACIONES QUE COMPONEN EL CORPUS

Los estudios se caracterizaron por una heterogeneidad tanto del contexto en que se ubican, como de las perspectivas teóricas y los paradigmas de investigación implicados (ver anexo). El tipo de investigación más desarrollado fue el de origen cualitativo y representó el 63% del total de los artículos (15). En este enfoque el estudio de caso fue el método más utilizado, figurando en el 53% del total de los estudios cualitativos. Le siguen en orden de preferencia los estudios con diseños de análisis de contenido y/o discurso (33%), los que utilizan el método biográfico (7%) y el método de investigación acción (7%). Respecto a los instrumentos de recolección de datos, la entrevista semiestructurada y/o en profundidad

estuvo presente en 13 de los 15 estudios, la observación participante (o no participante) se utilizó en 10 de los estudios, la revisión documental en 5 de los casos y el cuestionario en 1 de los casos.

Las investigaciones de tipo cuantitativo representaron un 29% (7) del total del corpus. En este enfoque el diseño correlacional fue el método más desarrollado, representando el 72% del total de los estudios cuantitativos. Tanto el diseño cuasiexperimental como el ex post facto tuvieron una representación del 14%, lo que indica que solo hubo un ejemplo de cada método. En lo que se refiere a los métodos de recolección de datos, el cuestionario se aplicó en 4 de los 7 casos, la encuesta se utilizó en 3 estudios. Tanto la entrevista semiestructurada como la observación no participante se presentaron como apoyo en 1 de los casos, acompañando a los anteriores métodos.

Las investigaciones que se declararon bajo la tipología mixta (con orientación cualitativa) correspondieron a un 8% (3) del total de artículos. En este enfoque imperó la investigación secuencial (2) y el estudio de caso (1). Los métodos de recolección de datos incluyeron la encuesta (2), el cuestionario (1), la entrevista semiestructurada (1) y la observación no participante (1).

Respecto a la situación geográfica, en su gran mayoría los estudios analizan situaciones específicas en zonas territoriales delimitadas (municipios, regiones, distritos o comunidades) de países tan diversos como: EEUU, España, Ghana, Hong Kong, India, Irlanda, Islandia, Israel, Kenia, Polonia, Reino Unido, República Dominicana, Singapur, Tailandia, Tanzania y Zimbabue. Solo un estudio analizó la realidad nacional de un país en específico (Saloviita, 2017, para el caso de Finlandia). En términos territoriales se evidencia una distribución equitativa de ejemplos del mundo oriental y occidental.

En relación con las características de las poblaciones participantes de los estudios, se identifica una clara tendencia a analizar entornos urbanos: solo 2 estudios analizaron la situación de escuelas rurales (Tamakloe, 2018 y Elder, Damiani y Oswago, 2015). Por otro lado, la cantidad de participantes depende del tipo de estudio realizado: en los estudios de origen cuantitativo los participantes variaban entre los 2135 (Saloviita, T, 2017) y los 60 (Morillo, Diaz, Cepeda, Sánchez y Álvarez, 2017) y en los de origen cualitativo los participantes variaban entre los 41 (Yeo, Chong, Neihart y Huan, V, 2014) y 1 (Noman y Awang-Hashim, 2016).

De acuerdo con el género de los participantes de los estudios se identificó un 73% de representación femenina y un 27% de representación masculina.

En lo que concierne a la frecuencia de publicación de estudios que analicen las implicaciones que tienen las actitudes sobre las prácticas de docentes para la inclusión educativa, se puede observar un aumento considerable de publicación entre el 2014 y el 2017, que va en descenso hacia el año 2018 y comienza a repuntar el 2019.

Tabla 1. Frecuencia de publicación entre los años 2009 y 2019



IDENTIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CORPUS

El concepto de inclusión educativa se analizó en las publicaciones desde dos ejes:

1. El concepto de inclusión incluido en la delimitación teórica de los estudios.
2. El concepto de inclusión que concebían las y los docentes participantes de los estudios.

El significado de la inclusión educativa suele construirse desde un marco común universal que señala las obligaciones que las naciones han adquirido al adherirse a los objetivos y propuestas de la educación para todos. En este contexto es común encontrarse con publicaciones que citen acuerdos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), Declaración de Salamanca y marco para Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), el Foro Mundial de Educación (2000) y/o la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

Si bien algunas de las propuestas no mencionan los anteriores acuerdos (Schlessinger, 2017; Zhu, Li y Hsieh, 2017; Russak, 2016; Tamakloe, 2018), es común encontrar discursos orientados a la inclusión educativa como aquella respuesta para generar sociedades más equitativas desde el enfoque de los derechos humanos.

Son pocos los estudios (3) que eluden generar un discurso sobre la evolución histórica de la inclusión educativa desde un origen común: las propuestas de integración de personas en situación de discapacidad, en este punto, autores como Hersh y Elley (2019), Young, McNamara y Coughlan (2017) y Bešić et al. (2016) declaran en sus publicaciones que “inclusión educativa” en sus contextos específicos sigue siendo un sinónimo de la “integración educativa”.

Se demuestra una tendencia clara a polarizar el punto de vista esencial de la inclusión educativa desde dos enfoques: uno centrado en todas las acciones para el efectivo desarrollo educativo de personas con particularidades en la escuela común y otro centrado en la consideración de todas las barreras contextuales en la escuela que impidan a todas las personas aprender.

Así, 18 de los 25 de estudios identifican el concepto de inclusión educativa como la incorporación efectiva en la educación institucionalizada de personas identificadas con diversas etiquetas (Necesidades Educativas Especiales, discapacidad y migración).

En este punto, los estudios diseñan modelos investigativos que toman como tema principal las acciones y pensamiento docente sobre aquellos estudiantes que poseen ciertas singularidades, previamente identificadas (o diagnosticadas) y caracterizadas. Para apoyarse en este punto de vista, los autores citan propuestas como las de Sharma et al. (2013) y Wapling (2016) para argumentar que muchas veces, al ser desconocidos o incomprendidos los procesos de inclusión educativa en la escuela, el punto de partida se debe dar desde lo que se observa como situación problemática: cómo la escuela asume la incorporación de personas que presentan dificultades en las aulas comunes.

En esta línea también hay estudios que se sitúan en el paradigma del déficit (Zhu, Li y Hsieh, 2017; Majoko, 2016; Russak, 2016), que define que los problemas son inherentes a las personas y no a los contextos, por lo que la educación inclusiva busca la relativa “normalización” de los sujetos.

La segunda tendencia incluye 7 de los 25 estudios totalizados y se caracteriza, como se ha indicado, como la identificación del progreso de la inclusión educativa como el desarrollo de acciones que luchan contra las barreras contextuales que impiden que todos los y las estudiantes aprendan. Desde este paradigma se citan las propuestas de autores como

Ainscow (2005); Ainscow et al. (2003) y Barton y Armstrong (2008), que sugieren que la inclusividad no solo asume y anticipa la diferencia humana, sino que valora la diferencia como una herramienta obligatoriamente necesaria para la educación. Así, la inclusión es aquella que busca interrumpir el binario de lo normal y anormal.

El segundo eje de análisis, concerniente a la forma en la que los participantes – docentes de escuela infantil, primaria y secundaria – identifican la inclusión educativa y las acciones para su implementación, se puede enumerar que:

- 1) Los y las docentes confunden el término inclusión con el de integración educativa (Hersh y Elley, 2019; Saloviita, 2017; Young, McNamara y Coughlan, 2017; Majoko, 2016; Bešić, Paleczek, Krammer y Gasteiger-Klicpera, 2016; Russak, 2016; Noman y Awang-Hashim, 2016; Schlessinger, 2017; Elder, Damiani y Oswago, 2015; Yeo, Chong, Neihart y Huan, 2014; Engelbrecht, Nel, Nel y Tlale, 2015; Engelbrecht, Nel, Nel y Tlale, 2015; Wang, Wang y Wen, 2015; Starczewska, Hodgkinson y Adams, 2011; David y Kuyini, 2012).

En estos estudios se muestra un concepto de la inclusión educativa como todas aquellas acciones que se realicen en pos de la incorporación de estudiantes vulnerados en las aulas comunes. En este eje, las maestras y maestros participantes de los estudios solo se refieren a aquellas prácticas o pensamientos dirigidos a un público específico, que posee caracterizaciones previamente definidas y que por ello requiere un tratamiento diferente al resto del grupo.

- 2) Los y las docentes desconocen los paradigmas de la inclusión educativa (Tamakloe, 2018; Gunnorsdottir y Bjarnason, 2014; Saloviita, 2017; Young, McNamara y Coughlan, 2017; Bešić, Paleczek, Krammer y Gasteiger-Klicpera, 2016; Majoko, 2016; Russak, 2016; Noman y Awang-Hashim, 2016; Schlessinger, 2017; Elder, Damiani y Oswago, 2015; Westbrook y Croft, 2015; Engelbrecht, Nel, Nel y Tlale, 2015; Wang, Wang y Wen, 2015; Starczewska, Hodgkinson y Adams, 2011; Ashwini, Ajay y Manisha, 2015).

El concepto de inclusión, como lo definen en cada uno de los estudios, es desentendido por los docentes, quienes manifiestan incompreensión sobre las disposiciones y objetivos de la inclusión educativa. La mayoría de los estudios que desentrañan este enfoque se realizan en países en los cuales las leyes educativas que fomentan la educación para todos son nuevas y/o los participantes poseen carencias formativas.

- 3) Los docentes no están de acuerdo con la inclusión educativa y las acciones para el logro de esta (Russak, 2016; Wang, Wang y Wen, 2015).

Cuando los estudios desarrollan la identificación de actitudes y prácticas para la efectiva inclusión de estudiantes con peculiaridades altamente estigmatizadas (discapacidades cognitivas graves o autismo), los docentes declaran un desacuerdo con los objetivos de la educación inclusiva. En este eje se identifica en los estudios un contexto desfavorable que impacta directamente en el pensamiento del docente.

- 4) Las y los docentes poseen actitudes favorables con la inclusión de estudiantes que poseen etiquetas como NEE y/ discapacidad (Hersh y Elley, 2019; Carew, Deluca, Groce y Kett, 2019; Zhu, Li y Hsieh, 2017; Damianidou y Phtiaka, 2017; Schlessinger, 2017; Majoko, 2016; Young, McNamara y Coughlan, 2017; Bešić, Paleczek, Krammer y Gasteiger-Klicpera, 2016; Yeo, Chong, Neihart y Huan, 2014; Westbrook y Croft, 2015; Wang, Wang y Wen, 2015; Yan y Sin, 2013; Mackey, 2014; Morillo, Diaz, Cepeda, Sanchez y Alvarez, 2017; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Ferreira, Prado y Cadavieco, 2015).

Gran parte de los estudios identifican las actitudes de docentes respecto la educación inclusiva (como es entendida en cada investigación). En general los participantes poseen convicciones favorables hacia la integración de colectivos marginados en las aulas, siempre considerando el acompañamiento y la formación necesarias para afrontar este desafío.

- 5) Las y los docentes se comprometen con la inclusión de la diversidad en sus aulas y realizan prácticas en función de esta (Schlessinger, 2017; Elder, Damiani y Oswago, 2015; Westbrook y Croft, 2015; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016).

Pocos son los estudios que se dedican a identificar el pensamiento y acción de los participantes respecto a la educación como un derecho para todos, considerando la diversidad como un valor. En esta línea, los maestros y maestras declaran un compromiso colectivo y colaborativo con la educación de cada persona, considerando que todos poseen particularidades únicas y que estas son una herramienta más para el aprendizaje del grupo.

VISIÓN PANORÁMICA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LAS BARRERAS IDENTIFICADAS EN EL CORPUS

Los artículos analizados demuestran una tendencia de los países a valorar los modelos de educación basados en la equidad, y con ello, propiciar el desarrollo de las capacidades del alumnado y adaptarse a sus necesidades, sin distinguir las condiciones personales o sociales que los definan. Esta valoración, casi siempre bienintencionada, defendida y avalada como un derecho humano, muchas veces se aplica por medio de normativas poco profundas, imperativas y poco participativas, asumiendo que los centros que educan, y con ello, los y las docentes, son quienes deben dar una respuesta certera, sin considerar que el cambio atiende a aristas más grandes: las culturales.

Algunas de las publicaciones que componen el corpus, como las de Hersh y Elley (2019); Tamakloe (2018); Zhu, Li y Hsieh (2017); Majoko (2016); Gunnporsdottir, y Bjarnason (2014) y Starczewska, Hodgkinson y Adams (2011), señalan una carencia generalizada de la implantación de la inclusión educativa en los contextos estudiados. Explican que los procesos son, en esencia, colaborativos y que por ellos las maestras y maestros participantes requieren de herramientas imprescindibles, que, por diversas circunstancias, no poseen. Si se toma esta declaración – literal en algunos estudios – se puede expandir al corpus general una carencia de desarrollo efectivo de procesos de inclusión educativa, esto porque en general se analizan situaciones particulares (de éxito o fracaso), justificando que la organización escolar actual no puede responder a la heterogeneidad del alumnado.

En línea con lo anterior, se puede definir una lista de barreras que impiden la inclusión educativa en las publicaciones seleccionadas; en este caso, comprendiendo el objetivo general de la revisión sistemática de la literatura, solo se mencionarán las relacionadas con la acción y pensamiento de los y las docentes:

- 1) Organización y recursos: existen escasos recursos, sean estos materiales, formativos o personales, para la efectiva realización de la educación inclusiva. Estudios que presentan esta barrera: Hersh y Elley, 2019; Zhu, Li y Hsieh, 2017; Schlessinger, 2017; Young, McNamara y Coughlan, 2017; Majoko, 2016; Bešić, et al., 2016; Russak, 2016; Kaur, Noman y Awang-Hashim, 2016; Yeo, et al., 2014; Westbrook y Croft, 2015; Engelbrecht, et al., 2015; Sharma y Mannan, 2015; Tamakloe, 2018; Gómez et al., 2017.
- 2) Formación docente en prácticas inclusivas que acompañen las actitudes positivas: los estudios suelen identificar actitudes positivas que a veces son incompatibles con las prácticas que se realizan. En este eje, se identifica una carencia formativa en metodologías y estrategias pedagógicas para la efectiva inclusión.
- 3) Estudios que presentan esta barrera: Hersh y Elley, 2019; Carew, et al., 2019; Damianidou y Phtiaka, 2017; Gómez et al., 2017; Young, McNamara y Coughlan, 2017; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Majoko, 2016; Russak, 2016; Kaur, Noman y Awang-Hashim, 2016; Elder, Damiani y Oswago, 2015; Sharma y Mannan, 2015; Wang, Wang y Wen, 2015; David y Kuyini, 2012.

- 4) Poca flexibilidad legal en el currículum: los docentes se ven con las manos atadas ante el cambio de sus enfoques pedagógicos y sus condiciones laborales debido a disposiciones legales o contractuales, entre otras.
Estudios que presentan esta barrera: Gunnporsdottir, y Bjarnason, 2014; Tamakloe, 2018; Schlessinger, 2017; Kaur, Noman y Awang-Hashim, 2016; Engelbrecht, et al., 2015; Starczewska, Hodgkinson y Adams, 2011; David y Kuyini, 2012.
- 5) Concepciones poco coherentes sobre el concepto de inclusión educativa: las concepciones sobre educación inclusiva pueden ser negativas debido a la incomprensión del modelo educativo, siempre identificado en términos de integración de colectivos vulnerados en aulas comunes.
Estudios que presentan esta barrera: Gunnporsdottir, y Bjarnason, 2014; Damianidou y Phtiaka, 2017; Majoko, 2016; Engelbrecht, et al., 2015; Starczewska, Hodgkinson y Adams, 2011.
- 6) Escaso compromiso comunitario: existe poca comunicación y colaboración entre la escuela y las comunidades, lo que afecta directamente a los recursos con los cuales cuenta el profesorado en el aula.
Estudios que presentan esta barrera: Zhu, Li y Hsieh, 2017; Majoko, 2016; Elder, Damiani y Oswago, 2015; Yeo, et al., 2014; Westbrook y Croft, 2015.
- 7) Carencia de reflexión constante: los profesores y profesoras no cuentan con espacios para reflexionar colectivamente con sus comunidades sobre los desafíos para la inclusión educativa.
Estudios que presentan esta barrera: Gunnporsdottir, y Bjarnason, 2014; Damianidou y Phtiaka, 2017; Bešić, et al., 2016.

PROPUESTAS DE MEJORA SEÑALADAS EN EL CORPUS

En orden de frecuencia, los estudios desarrollan propuestas tanto de investigación como de acción en las siguientes áreas:

- a. Fortalecer el desarrollo profesional docente bajo los conceptos de la equidad y la calidad: esta propuesta, en 12 de las publicaciones, apuntan a la formación continua de maestros y maestras que ya ejercen en las aulas. En 3 de las propuestas se refería a la formación inicial de aquellos que elegían el magisterio.
En el plano investigativo, se llama a la comunidad científica a ofrecer intervenciones coherentes con los contextos de investigación, traspasables y eficientes, que puedan ser trasladados luego a la política pública.
- b. Fortalecer las políticas dictadas con recursos variados siempre a disposición de las escuelas: al ser la inclusión educativa un derecho aceptado en convenciones internacionales, los países se ven obligados a ofrecer recursos necesarios para el desarrollo de escuelas inclusivas. Entre los recursos más propuestos (10 casos) se menciona la necesaria contratación de profesionales de apoyo en las aulas.
En el plano investigativo se propone a la comunidad científica buscar alternativas de financiamiento eficientes y coherentes con las características de cada contexto estudiado.
- c. Generar propuestas colaborativas con los apoyos con los cuales cuentan los docentes: aquellos estudios que analizan contextos específicos de educación inclusiva evidencian una clara tendencia al aprovechamiento del apoyo en el aula de aquellos profesionales que acompañan a los docentes (casi siempre personas formadas en Necesidades Educativas Especiales). En este eje, 4 estudios proponen fórmulas reflexivas para aprovechar la planificación de actividades y el efectivo desarrollo de clases en docencia participativa.
En el plano investigativo se solicita a la comunidad científica que genere espacios de trabajo colaborativo para fortalecer las actitudes y prácticas coherentes con modelos que abogan por la educación para todos.

INCIDENCIA DE LAS ACTITUDES SOBRE LAS PRÁCTICAS

Nuestro estudio tiene como eje dos factores que en la literatura se mencionan como barreras o facilitadores de la inclusión: las prácticas y las actitudes respecto a la inclusión educativa.

Los estudios que se centran en la identificación de actitudes citan a autores como Ballone y Czerniak (2001), Leyser y Tappendorf (2001), Avramidis y Norwich (2002) o Sharma, et al. (2006) para aclarar la importancia de las predisposiciones de los y las docentes como barreras o facilitadores de prácticas inclusivas en la escuela. Rara vez los estudios constituyen un aporte a esta teoría (a excepción de Elder, Damiani y Oswago, 2015; Sharma y Mannan, 2015; David y Bawa, 2012 y Garzón, Calvo y Orgaz, 2015), sino que la utilizan simplemente como fundamentación en la elección de su objeto de estudio.

Aunque no se menciona explícitamente, en la mayoría de los textos (como sucede en Westbrook y Croft, 2015), se asume que los procesos de inclusión van más allá de las prácticas o actitudes de maestras o maestros (o comunidades educativas), indicando que el problema radica en que se está analizando la inclusión desde factores independientes y no desde su clara caracterización interaccionista: la inclusión no depende de lo que hagan o piensen los actores por sí mismos, sino de las interacciones complejas que se dan en las escuelas para el aprendizaje de todos (Morley y Croft, 2011).

Dos de los estudios desarrollados en China (Wang, Wang y Wen, 2015) y Hong Kong (Yan y Sin, 2013) trabajan la aplicación de la teoría del comportamiento planeado para predecir efectivas prácticas inclusivas, hecho que no se desarrolla en estudios realizados en Occidente (aunque sí en la revisión teórica de Sharma y Mannan, 2015). Si bien estos estudios remarcan la relevancia de la actitud para la intención de generar prácticas inclusivas, no analizan las prácticas inclusivas desde la teoría aceptada, sino que más bien trabajan desde la teoría del déficit y la integración de personas con NEE en aulas no diferenciadas.

Como ya se ha mencionado en otros apartados, se observa una tendencia muy clara a analizar casos en los cuales los docentes trabajan con grupos vulnerados y/o analizan situaciones en donde maestros o maestras trabajan en aulas con estudiantes con etiquetas claramente delimitadas (NEE, Autismo, Discapacidad, entre otros) y toman como objetivo la acción o actitud del profesional de la educación respecto a ese colectivo específico. Solo uno de los textos que componen el corpus (Schlessinger, 2017) no menciona ni cuantifica la cantidad de personas que poseen alguna singularidad en las aulas observadas.

En esta línea, es bueno mencionar que uno de los objetivos de la educación inclusiva es poner énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), lo que ofrecería un argumento razonable al estudio de acciones dedicadas a este público objetivo. Por lástima, la investigación actual tiende a simplificar esta premisa, dedicando sus esfuerzos al análisis de realidades particulares y observando los procesos de avance de aquellos que han sido previamente calificados como incapacitados, lo que resta importancia al aparato colectivo y colaborativo que exige en esencia la educación inclusiva.

Los estudios indican una clara tendencia hacia las actitudes positivas de docentes en los contextos estudiados para con la inclusión educativa, bajo la explicación de un aumento de la conciencia política de las naciones (Schlessinger, 2017; Hersh y Elley, 2019; Garzón, Calvo y Orgaz, 2015 y Sharma y Mannan, 2015). Sin embargo, en su gran mayoría las y los docentes destacan la carencia de formación y escaso apoyo para conseguir prácticas que puedan ser positivas. También se evidencia una importante cantidad de artículos que conciben el término “actitudes inclusivas” desde el punto de vista de “actitudes respecto a estudiantes con discapacidad” (por ejemplo, Starczewska, Hodkinson y Adams, 2011), lo que sigue aportando a la confusión teórica que se ha mencionado a lo largo de esta comunicación.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Basándose en los resultados expuestos, se puede declarar que la investigación se está orientando a analizar el concepto de inclusión sobre una teoría común basada en acuerdos internacionales, pero que cada contexto ha replanteado de acuerdo con sus propias necesidades prácticas y teorías de referencia. También, que se suelen estudiar contextos específicos en culturas diversas bajo un marco común del derecho humano a la educación, lo que pone en énfasis el tratamiento de aquellos colectivos históricamente marginados o etiquetados.

En el análisis objetivo realizado, se identificó que las investigaciones actuales tienden a dar por sentada la teoría sobre la incidencia de las actitudes en las prácticas de los y las docentes para la inclusión. En esta línea es bueno establecer una reflexión: la naturaleza del objeto de estudio es tan compleja y está tan determinada por el contexto, que no se debe asumir esta teoría como irrefutable. Por otro lado, se identifica una carencia generalizada de estudios, más de aquellos que analicen la situación en Iberoamérica, lo que abre una gran línea de trabajo en países de América Central, América del Sur y la Península ibérica.

La revisión presentada en estas líneas no está exenta de limitaciones. Es bueno acotar que el campo de estudio es relativamente nuevo, considerando que existen investigaciones que tienen por objetivo identificar las actitudes y prácticas de los y las docentes de forma independiente, sin relacionar los factores entre sí. Se observa, por otro lado, una necesidad de integrar en la búsqueda aquellos artículos indexados en otras bases de datos, que consideren revistas emergentes o trabajos de fin de estudios, lo cual probablemente dé luces de actividades que actualmente se están haciendo en sectores que no integran la lista generada en las líneas anteriores.

Es posible hacer una serie de sugerencias a la comunidad investigativa respecto a los hallazgos principales:

- a. Como los procesos de inclusión educativa son en esencia contextuales y complejos, es importante que se sigan generando y actualizando estudios respecto al papel del pensamiento y la práctica docente.
- b. Es conveniente abrir el campo a otras formas de recolección de la información que puedan acompañar a los clásicos cuestionarios, encuestas y entrevistas.
- c. Es preciso analizar la relación que tienen otros factores y actores en el complejo aparato que rodea a los procesos de inclusión educativa, considerando la naturaleza interaccionista de proceso.
- d. Debería evitarse la publicación de artículos que analicen procesos de integración escolar apelando al concepto "inclusión educativa".
- e. Al investigar aulas heterogéneas, hay que dar prioridad a el colectivo en su conjunto, no solo a aquellos estudiantes que cargan con una etiqueta particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando inclusión*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European journal of special needs education*, 18(2), 227-242.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.

- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (18), 45-101.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17 (2), 129-147.
- Armstrong, F., & Barton, L. (2008). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: the case of England. In *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 5-18). Springer, Dordrecht.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Costelo, S. & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4).
- Cheuk, J., & Hatch, J. A. (2007). Teachers' perceptions of integrated kindergarten programs in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 177(4), 417-432.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. 'Voz y quebranto. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Guerra, M. Á. S. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 175-200.
- Lai, Y. C., & Gill, J. (2014). Multiple perspectives on integrated education for children with disabilities in the context of early childhood centres in Hong Kong. *Educational Review*, 66(3), 345-361.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela Sin exclusiones. *Innovación educativa. Nº 21*, pp. 37-54 37.
- Low, C. (2007). A defense of moderate inclusion and the end of ideology. In, R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp.3-15). London: Routledge.
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Castellón de la Plana, España: Servicio de Publicación de la Universitat Jaume I.
- Muntaner, J. J., Roselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación nº 327. Educación inclusiva*, (327), 49-68.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Wigdorovitz, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12

ANEXO

Tabla 1. *Caracterización de estudios seleccionados*

Autores	Año	País	Título	Palabras clave	Tipo de estudio
Hersh, M. & Elley, S.	2019	Polonia	Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: lessons from the Polish experiences of teachers and related professionals	Autism; Inclusion; Learning; Teaching; Teachers; Professionals; Poland; International	Cualitativo y cuantitativo por medio de encuestas
Carew, M.T.; Deluca, M.; Groce, N. & Kett, M.	2019	Kenia	The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya	Disability; inclusion; self-efficacy; concerns; beliefs; attitudes; practices	Cuantitativo por medio de encuestas
Tamakloe, D.	2018	Ghana	A Case Study of Preschool Teachers' Pedagogical Behaviors and Attitudes Toward Children with Disabilities	Bourdieu; Disability; Ghana; Inclusive pedagogy; Preschool teachers	Cualitativo por medio de observación y entrevistas
Zhu, J.; Li, H. & Hsieh, W.Y.	2017	Hong Kong	Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten	Early childhood settings; inclusive education; Hong Kong; special educational needs; stakeholders' perspectives	Cualitativo por medio de observación, entrevistas y análisis de documentación
Damianidou, E. & Phtiaka, H.	2017	Chipre	Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers' attitudes and	Inclusive education; disabled students; secondary education teachers; mixed	Cualitativo y cuantitativo por medio de encuestas y entrevistas

			practices	methods research; Cyprus education	
Saloviita, T.	2017	Finlandia	How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?	Inclusive education; Finland; co-teaching; group work; differentiation; teachers	Cuantitativo por medio de encuestas
Schlessinger, S.	2017	EEUU	Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education	Inclusive education; politics of education; special education	Cualitativo por medio de entrevistas y observación
Young, K.; McNamara, P.M & Coughlan, B.	2017	Irlanda	Authentic inclusion-utopian thinking? e Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education	Special education; Teachers; Beliefs; Attitudes; Autism spectrum; disorder, Inclusive education	Cualitativo por medio de entrevistas
Morillo, L.G; Diaz, R.C; Cepeda, A.C; Sanchez, Y.S & Alvarez, C.D.	2017	República Dominicana	Analysis of inclusive attitudes and practices in Dominican Republic	inclusive education; inclusion; teacher	Cuantitativo por medio de cuestionarios
Majoko, T.	2016	Zimbabue	Effectiveness of special and inclusive teaching in early childhood education in Zimbabwe	Children with disabilities; early childhood education; inclusive education; special education; Zimbabwe	Cualitativo por medio de entrevistas y observación
Bešić, E.C; Paleczek, L.; Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B.	2016	Austria	Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view	Inclusive education; teachers' attitudes; individualized instruction; classroom composition; co teaching	Cualitativo por medio de Entrevistas

Russak, S.	2016	Israel	Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements?	Curriculum and instruction; education policy; inclusive education; special education needs; English as a foreign language	Cuantitativo por medio de cuestionarios
Noman, M. & Awang-Hashim, R.	2016	Tailandia	Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: a case study	inclusive education; Thailand; classroom practices; strategies; attitudes; Thailand education	Cualitativo por medio de entrevistas y observación
Garzón, P.; Calvo, M. & Orgaz, M.B.	2016	España	Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado	Inclusive education; attitudes; strategies teachers; special educational needs; disability; quantitative methodology	Cuantitativo por medio de cuestionarios
Elder, B.C; Damiani, M.L. & Oswago, B.O.	2015	Kenia	From attitudes to practice: utilizing inclusive teaching strategies in Kenyan primary schools	international disability law; UNCRPD; international inclusive education; Eastern Africa; capacity-building	Cualitativo por medio de observaciones, trabajo colaborativo y cuestionarios
Westbrook, J. & Croft, A.	2015	Tanzania	Beginning to teach inclusively: An analysis of newly-qualified teacher pedagogy in lower primary classes in	Attitudes; Disabilities Teachers; Beginning teacher induction; Education for all; Low income countries; Inclusive education	Cualitativo y cuantitativo por medio de cuestionarios, entrevistas y observación

			Tanzania		
Sharma, U. & Mannan, H.	2015	Reino Unido	Do attitudes predict behavior-an (UN) solved mystery?	Attitudes; Inclusive education; Pre-service education; Theory of planned behavior (TPB)	Revisión teórica
Wang, L.; Wang, M. & Wen, H.	2015	China	Teaching Practice of Physical Education Teachers for Students with Special Needs: An Application of the Theory of Planned Behavior	inclusive education; inclusive physical education; physical education; professional development; students with disabilities; teaching behavior; teaching practice; theory of planned behavior	Cualitativo por medio de observación y entrevistas
Ashwini, T; Ajay, D. & Manisha, S.	2015	India	Inclusive education a "rhetoric" or "reality"? Teachers' perspectives and beliefs	Inclusive education; Special education; Beliefs; Disability; India Teachers; Policy	Cualitativo por medio de Entrevistas
Yeo, L.S; Chong, W.H.; Neihart, M.F. & Huan, V.S.	2014	Singapur	Teachers' experience with inclusive education in Singapore	children with special needs; special education; inclusion; Singapore primary schools	Cualitativo por medio de grupos focales
Gunnorsdottir, H. & Bjarnason, D.S.	2014	Islandia	Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools	inclusive education; teachers' perspectives; teachers' professional practices	Cualitativo por medio de entrevistas, revisión documental y observación
Mackey, M.	2014	EEUU	Inclusive education in the United States: Middle school general education	Disabilities; Inclusion, Middle School Teachers; General Education; Attitudes toward Disabilities;	Cualitativo por medio de entrevistas, revisión documental y observación

			teachers' approaches to inclusion	Educational Planning; Teacher Attitudes, Expectation; Educational Strategies; Positive Attitudes; Educational Practices; Special Needs Students; Semi Structured Interviews; Observation	
Yan, Z. & Sin, K.F.	2013	Hong Kong	Inclusive education: Teachers' intentions and behavior analyzed from the viewpoint of the theory of planned behavior	Intention; behavior; inclusive education; the theory of planned behavior; structural equation modelling	Cuantitativo por medio de encuestas
David, R. & Kuyini, A.	2012	India	social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India	Disabilities; Inclusion; Self Efficacy; Student Attitudes; Social Status; Foreign Countries; Classroom Environment; Mainstreaming; Attitudes toward Disabilities; Interviews; Teacher Attitudes; Classroom Techniques; Observation; Teacher Influence.	Cuantitativo por medio de cuestionarios, entrevistas y observación.
Starczewsk a, A; Hodkinson A & Adams G.	2011	Polonia	Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland	Poland; inclusion; disability; special educational needs; integration.	Cualitativo por medio de revisión documental y entrevistas

ENTRE LA EMOCIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ESTUDIO CON PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN FORMACIÓN

Mariona Massip Sabater
Universitat Autònoma de Barcelona
Jordi Castellví Mata
Universitat Autònoma de Barcelona
Gustavo González-Valencia
Universitat Autònoma de Barcelona

PALABRAS CLAVE

Literacidad crítica; emociones; formación del profesorado; educación secundaria; era digital.

RESUMEN

La formación del pensamiento crítico se viene investigando desde hace décadas y su estudio no ha dejado de tener vigencia. Autores como Tosar y Santisteban (2016), Ortega y Pagès (2017) y Castellví et al. (2018a; 2018b) coinciden en la importancia del enfoque que ofrece la literacidad crítica a la formación del pensamiento crítico, y la relevancia de esta para el área de la didáctica de las ciencias sociales. A partir del proyecto “Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?”, nos enfrentamos a la incidencia del factor emocional, que podría condicionar el uso del pensamiento crítico en determinadas situaciones, y que cobra especial relevancia en la era digital. Por ello nos preguntamos: ¿cómo afectan las emociones al profesorado de ciencias sociales en formación en el uso del razonamiento crítico cuando leen en Internet? La muestra utilizada es alumnado del máster de formación del profesorado de ciencias sociales (n=80) de la Universidad de Málaga, la Universidad de Jaén y la Universitat Autònoma de Barcelona. Los resultados nos muestran que las informaciones de la red que ponen en tensión los valores del alumnado hacen aflorar emociones que suspenden el pensamiento racional y el razonamiento crítico.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

Modernidad líquida (Bauman, 2008), sociedad red (Castells, 2010) o era digital (Pérez Gómez, 2012) son algunos de los nombres con los que se ha intentado definir nuestros tiempos. Unos tiempos caracterizados por una expansión y libre circulación a escala mundial de las mercancías, la economía, la cultura y, en especial, las comunicaciones y la información en Internet, algo que ha modificado los mecanismos de obtención de información y de interpretación de los problemas sociales y mundiales. Esta libre circulación y expansión no ha representado el avance de las democracias. Por el contrario, en estos tiempos, el reciente apoyo a nivel global de una parte de la ciudadanía a los líderes populistas, evidencia la relevancia de la exaltación de las emociones y de los sentimientos por encima del uso de argumentos razonados. En lo anterior, ha tenido un papel relevante el uso de Internet y de manera especial las redes sociales. En este contexto, el estudio del desarrollo del pensamiento crítico teniendo en cuenta el factor emocional se prevé como uno de los principales retos para la didáctica de las ciencias sociales en tiempos que requieren de miradas y acciones cada vez más críticas.

Esta investigación parte de la propuesta de la literacidad crítica para la formación del pensamiento crítico, que se fundamenta en la conciencia sobre las desigualdades sociales,

las estructuras sociales, el poder, y el papel de la ciudadanía como agente de transformación social. Aborda la relación de las emociones en la lectura e interpretación de informaciones que proceden de medios digitales.

Este trabajo se centra en los resultados obtenidos en una de las actividades del cuestionario online de literacidad crítica del Proyecto I+D+I. EDU2016-80145-P, “Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?”. Recientemente hemos analizado los resultados de los futuros maestros y maestras de educación primaria de varias universidades españolas (Castellví, Massip y Pagès, 2019); en esta ocasión nos fijamos en las respuestas del profesorado de educación secundaria en formación, y nos preguntamos si encontraremos diferencias remarcables en las respuestas, dadas las diferencias formativas entre ambos colectivos.

MARCO TEÓRICO

Literacidad crítica y ciencias sociales

El desarrollo del pensamiento crítico ha sido uno de los intereses centrales de la enseñanza de las ciencias sociales. Una manera de entender la teoría sobre este tipo de pensamiento lo proponen González y Morillo (2018), quienes sugieren que es posible encontrar aportes desde la filosofía, la sociología y las ciencias sociales y la psicología. A su vez, dentro de cada uno de estos existe diferentes matices.

La investigación de la que da cuenta la presente publicación asume el pensamiento crítico desde la perspectiva de la literacidad crítica y es entendido como una postura de vida, una actitud de alerta o predisposición del pensamiento, y no solo como un compendio de habilidades cognitivas. literacidad crítica, porque asume que enseñar a leer de forma crítica no es solo la activación de habilidades, enseñar a leer las líneas o a leer entre líneas, sino que es enseñar a leer más allá de las líneas (Gray, 1960), es decir, ver la ideología del autor y la intencionalidad que tiene cuando nos transmite su mensaje, que deben permitir a la ciudadanía actuar en la sociedad para transformarla.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, la literacidad crítica toma especial importancia a la hora de leer, interpretar y posicionarse frente a problemas sociales y situaciones controvertidas. La formación del pensamiento crítico es uno de los principales retos de la educación y es especialmente relevante en la didáctica de las ciencias sociales dado que el pensamiento crítico ha de servir para resolver los problemas de las personas y de la sociedad. Interpretar la historia, la geografía, la economía, la política o la justicia desde una mirada crítica es uno de los requisitos fundamentales para seguir construyendo una ciudadanía democrática y responsable capaz de trabajar por un futuro compartido (Tosar, 2018; Llusà y Santisteban, 2017).

Según Tosar (2017), la literacidad crítica implica pensamiento crítico en la disrupción de lo común, pensamiento holístico en la contemplación de múltiples perspectivas, pensamiento social en la evaluación de cuestiones sociopolíticas y pensamiento creativo en la acción social, y requiere de habilidades básicas como la evaluación de la fiabilidad de fuentes, distinguir los hechos de las opiniones, detectar el grado de veracidad de los textos, cuestionar las intencionalidades y las parcialidades, interpretar los vacíos y los silencios, y actuar en base a los análisis críticos.

En esta investigación analizamos el desarrollo del pensamiento crítico partiendo de la literacidad crítica. Para esto se empleó el modelo que Castellví desarrolla en su tesis doctoral (2019), que está configurado por tres elementos:

- i. *Actitud de alerta*: permite al pensador crítico estar alerta delante de la información que recibe y dudar de ella, analizarla y contrastarla.
- ii. *Criterios*: agrupan los valores y los conocimientos sociohistóricos necesarios para pensar y actuar en sociedad.

- iii. *Práctica social*: comporta la acción crítica en todos los procesos sociales, rompiendo las estructuras tradicionales de dominación y negociando estructuras horizontales de participación, de toma de decisiones y de transformación.

El estudio de la reacción de las personas a los textos sociales con una fuerte carga emocional no está muy extendido, debido a la falta de investigaciones que relacionen el pensamiento crítico y el pensamiento social con las emociones, y la falta de estudios en literacidad crítica que aborde la reacción del lector a partir de la creación de sus propios relatos. Algunos autores, como Anwaruddin (2016), Janks (2010) o más recientemente Castellví, Massip y Pagès (2019) consideran que los estudios sobre literacidad crítica se han centrado demasiado en la racionalidad y que sería necesario abrirse a considerar la importancia de las emociones, dentro del giro afectivo que están viviendo las ciencias sociales (Clough y Halley, 2007). Además, autores como Chafel y Neitzel (2012) apuestan por profundizar en la respuesta de las personas a temas sociales en prácticas de literacidad crítica ya que consideran que habitualmente los estudios en literacidad crítica se han centrado en explicar los fundamentos teóricos y en describir y analizar su implementación en las aulas.

EMOCIONES Y CIENCIAS SOCIALES

La preocupación por el papel de las emociones en la educación ha ido en aumento en los últimos años, consolidándose sobre todo en tres líneas diferentes. En primer lugar, desde la neuroeducación (Mora, 2017), que pone en relación la neurociencia, la psicología y la pedagogía para entender los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. En segundo lugar, la educación emocional, desarrollada básicamente sobre la identificación de las emociones y la autoregulación del comportamiento (Martínez y Quintero-Mejía, 2016). En tercer lugar y en menor medida, sobre la valoración contextual e histórica de las emociones (Villena, 2015; Mahamud, 2012).

Las emociones responden a estrategias de supervivencia. Son reacciones hormonales y neuroquímicas de tipo fisiológico (Triglia, Regader y García-Allen, 2016; Morgado, 2012; Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006). Podemos hablar de seis emociones básicas (Ekman y Cordaro, 2011), que se consolidan en sentimientos o emociones más complejas cuando pasan por el “filtro” de la conciencia. Según el psicobiólogo Morgado (2012) el cerebro racional se apoya sobre el cerebro emocional, y así como “el razonamiento está siempre tamizado por los sentimientos, estos pueden modularse a su vez a través de la razón” (p.15). Según la teoría psicossocial de la *Cognitive Behavior Therapy* (CBT), a esta relación estrecha entre la razón y las emociones hay que sumarle la acción: aquello que pensamos influye en cómo sentimos y actuamos; aquello que sentimos influye en cómo pensamos y actuamos, y aquello que hacemos influye en cómo sentimos y pensamos (Beck, 2011).

Desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es necesario otro tipo de relación y comprensión de los procesos emocionales. Necesitamos entender la relación de las emociones con el pensamiento crítico y la acción social, algo que de momento ha sido poco explorado (Latapí, 2019), aunque autores como Ortega y Pagès (2018) han empezado a escribir sobre el pensamiento social y las emociones en este ámbito del conocimiento.

Entender el papel de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es uno de los retos de futuro de la investigación en este campo de conocimiento (Jara y Santisteban, 2018), y nos parece fundamental por dos motivos: por un lado, porque las emociones tienen un peso importante en la manera como enseñamos y aprendemos algunos contenidos geográficos, políticos, sociales e históricos; por otro, porque son claves en la valoración de situaciones conflictivas y en la toma de decisiones individuales y colectivas (Morgado, 2012).

EMOCIONES Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Las emociones juegan un papel determinante en el aprendizaje de los contenidos sociohistóricos, y son un elemento fundamental en la toma de decisiones de la ciudadanía (Castellví, Massip y Pagès, 2019; Ortega y Pagès, 2019; Jara y Santisteban, 2018). Por lo anterior, consideramos que uno de los retos de la enseñanza de las ciencias sociales es entender la relación de las emociones con el pensamiento crítico y la acción social (Jara y Santisteban, 2018), porque nos puede permitir conocer el papel de los sentimientos y de la razón en los procesos de toma de decisiones sobre temas sociales, y porque es fundamental para la formación de la ciudadanía crítica (Castellví, Massip y Pagès, 2019).

Siguiendo la misma línea, Morgado (2012) afirma que las emociones y los sentimientos son necesarios para razonar correctamente y tomar decisiones ventajosas. Según este mismo autor, los sentimientos contribuyen al pensamiento racional desde cuatro ámbitos:

- (i) Dirigen la atención y asignan valor a las cosas
- (ii) Graban la memoria
- (iii) Comunican socialmente
- (iv) Ayudan a evaluar, planificar y decidir

En los planteamientos de la literacidad crítica, la acción y la participación social son fundamentales para la formación de una ciudadanía crítica. En este sentido, Morgado (2012) considera que los sentimientos son fundamentales en la evaluación de opciones y en la toma de decisiones, porque decidir y actuar en el entorno social sólo puede darse desde el equilibrio de procesos emocionales y racionales.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Las últimas investigaciones evidencian que ni los jóvenes ni los futuros maestros y maestras son capaces de pensar de manera crítica cuando se enfrentan a información procedente de Internet (Castellví et al., 2018a, 2018b; Wineburg et al., 2016), y se ven condicionados por la emotividad de los mensajes presentes en la red (Castellví, Massip y Pagès, 2019). Esto nos lleva a la pregunta: ¿cómo afectan las emociones al profesorado de ciencias sociales en formación en el uso del razonamiento crítico cuando leen en Internet?

Una de las prioridades de la enseñanza es la formación del pensamiento social y crítico y de la literacidad crítica del alumnado para que pueda gestionar las informaciones que recibe de los entornos digitales y mediáticos y, pueda pensar y actuar de manera en consecuencia. Es fundamental que el profesorado, que tiene que acompañar y guiar al alumnado en la formación del pensamiento crítico, tenga también una actitud crítica. En esta investigación planteamos la necesidad de la formación de un profesorado de ciencias sociales que sea reflexivo y crítico, que sepa leer la palabra y el mundo (Freire y Macedo, 2016) y que lo haga en todo momento y bajo cualquier circunstancia. Por muy alarmante, terrible o atractiva que parezca una idea o una información, tiene que ser capaz de mantener la alerta, detenerse y dudar.

METODOLOGÍA / MÉTODO

En la investigación, analizamos los relatos de 80 profesoras y profesoras de ciencias sociales en formación de la Universidad de Málaga, la Universidad de Jaén y la Universitat Autònoma de Barcelona, que realizan el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. Este trabajo se centra en los datos obtenidos en una de las actividades del cuestionario online de literacidad crítica del Proyecto I+D+I. EDU2016-80145-P, “Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?”. El cuestionario fue realizado en horario lectivo y con un tiempo medio aproximado de doce minutos por actividad.

De manera concreta, los datos que presentamos han sido obtenidos de una actividad centrada en analizar la capacidad del alumnado para dudar sobre la fiabilidad de una noticia y hacer una reflexión crítica. La noticia pertenece a un medio digital y plantea la situación de

unos padres que dejaron encerrado su bebé en una caja fuerte. Esta actividad anima en todo momento al alumnado a contrastar la información con otras fuentes de forma autónoma. En una primera fase, se pide al alumnado que comente la noticia presentada. En una segunda fase, el propio dossier les ofrece otra fuente que matiza el contenido desmintiendo la información de la primera noticia y mostrando un relato distinto de lo ocurrido, y se le pide al alumnado que haga una reflexión sobre el papel de los medios de comunicación.

A partir del análisis del contenido elaboramos categorías para estudio los relatos (Ortega-Sánchez et al, 2019). Este análisis es abordado desde la dimensión temática (Quivy y Van Campenhoudt 2007) que tiene como objeto de estudio las representaciones sociales y los juicios de los informantes (Ortega-Sánchez et al., 2019). En la primera fase hacemos un análisis general de las respuestas distinguiendo aquellas que muestran dudas sobre la información, y aquellas que la validan de manera tácita. También analizamos expresiones concretas que denoten la explicitación de emociones. En la segunda fase analizamos las respuestas estableciendo categorías (respuestas críticas o acríticas) y hacemos una comparación entre los relatos del alumnado después de la primera noticia y después de leer todas las noticias sobre el suceso planteado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la primera fase revelan que solo 17 de los alumnos duda de la información (21,25%) desde un principio. De estos, 6 alumnos (7,5%) consideran que faltan datos para poder juzgar la situación, mientras que el 11,25% (9 alumnos) hace explícitas sus dudas sobre la veracidad de la información. Finalmente, el 2,5% combina ambas opciones.

Teniendo en cuenta la clasificación de las seis emociones básicas (Ekman y Cordaro, 2011) las respuestas ofrecidas por el alumnado analizadas en la primera fase tienen un alto componente emotivo. 32 estudiantes (40%) explicitan las emociones, sentimientos e impresiones causadas por la lectura de la noticia.

De estos, 15 alumnas y alumnos (46,9%) expresan sorpresa. 5 profesoras y profesores en formación (15,6%) expresan tristeza. 1 (3,1%) expresan rabia. 5 (15,6%) expresan miedo. 6 (18,8%) expresan asco. Ninguno de ellos expresa alegría [Gráfico 1]

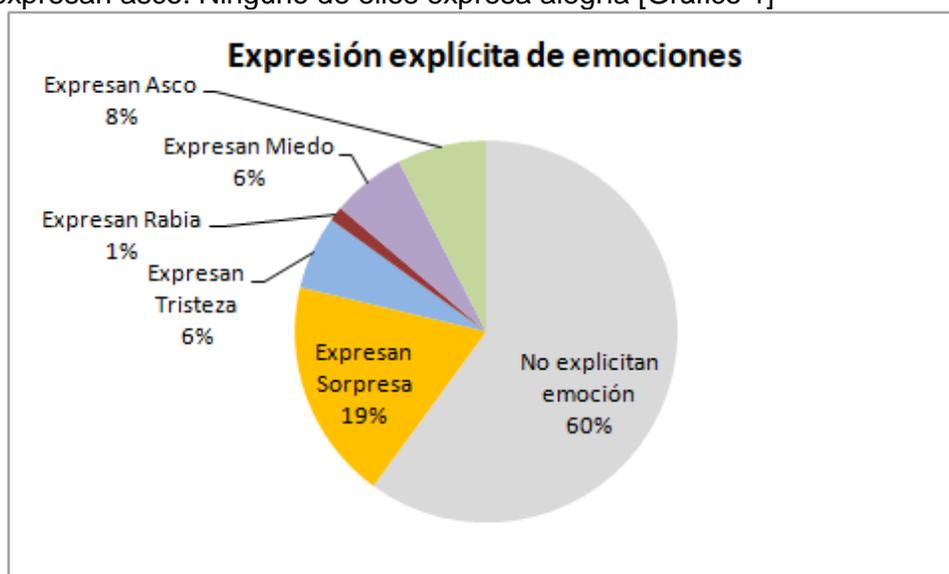


Gráfico 1. Expresión explícita de reacciones emocionales en la fase 1. Realización propia a partir del análisis de resultados

Los resultados de la segunda fase muestran que 45 alumnos y alumnas (56,25%) emiten una respuesta acrítica y emotiva en la primera pregunta, pero son capaces de hacer una reflexión crítica sobre la manipulación de los medios de comunicación y la importancia de contrastar fuentes e informaciones una vez han leído las diferentes noticias (A-C: primera respuesta acrítica; segunda respuesta crítica). Por contra, el 23% de los futuros docentes mantienen respuestas acríticas en ambos ejercicios (A-A), mientras el 21% se muestran críticos durante todo el proceso (C-C) [Gráfico 2]

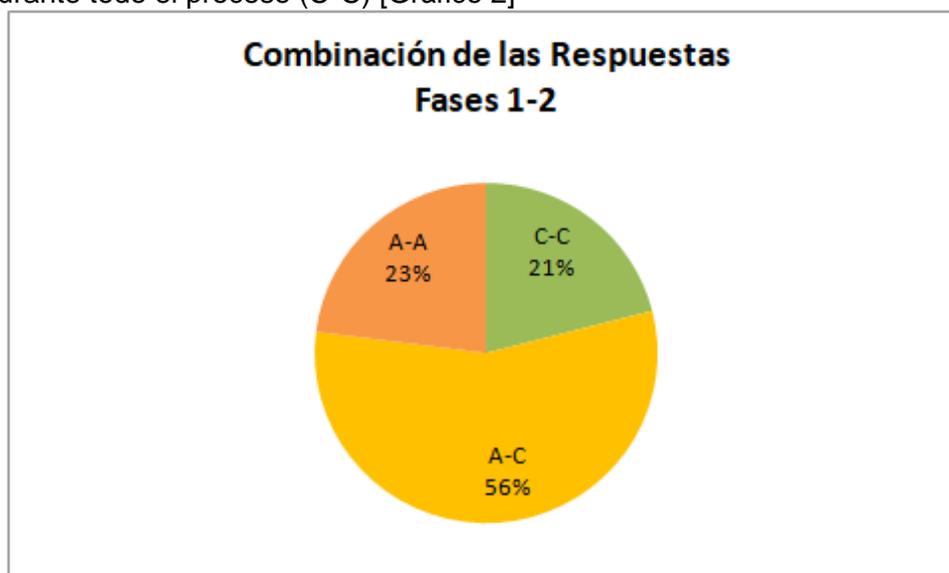


Gráfico 2. Combinación de respuestas dadas en la primera y segunda actividad. Realización propia a partir del análisis de resultados

El porcentaje de profesorado de ciencias sociales en formación que cuestiona la información es reducido. Estos resultados ofrecen las primeras evidencias de que la situación social planteada genera respuestas de alta carga emocional. Por otro, que estas respuestas se vinculan a la emisión de juicios irracionales y poco justificados, así como a la vindicación de creencias de tipo moral.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación son parecidos a los obtenidos en una anterior con alumnado del Grado de Educación Primaria (Castellví, Massip y Pagès, 2019). Los resultados de los alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria muestran que más alumnado cuenta con criterios (Castellví, 2019), y por tanto capacidad para hacer una reflexión crítica (77,5% en el MFPE frente al 57% en el GEP). También muestran que más alumnos han desarrollado una actitud de alerta (Castellví, 2019), es decir, más alumnos ponen en duda la información y son capaces de contrastarla (21,25% en el MFPE frente al 12% en el GEP). Aun así, parece que, en términos generales, el futuro profesorado, y los estudiantes de educación superior en general, no hacen un tratamiento crítico de la información (Castellví et al., 2018a; Castellví et al., 2018b; Wineburg et al., 2016).

Si bien las emociones son inherentes a cualquier relato, algunos evocan una gran carga emotiva y tienen un gran impacto en el desarrollo del pensamiento crítico (Albeg y Olin-Scheller, 2018) y por lo tanto es pertinente abordarlos desde la educación en literacidad crítica (Anwaruddin, 2016; Janks, 2010). Los resultados obtenidos muestran que el 37,5% explicitó emociones en sus relatos a partir de la lectura de la primera noticia, aunque se prevé que muchos más experimentaron emociones, aunque no las explicitaron. En la misma línea, Kubi (2014) argumenta las emociones son parte de la manera como los estudiantes

procesan la información ya que sus conversaciones y sus relatos están impregnados de sus perspectivas ideológicas y están situados histórica y culturalmente y por lo tanto las emociones siempre están presentes.

La relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y las emociones es un tema complejo porque a menudo se ha contrapuesto lo uno a lo otro (Winans, 2012). Nuestros resultados muestran que los alumnos que han expresado alguna emoción después de la lectura de la primera noticia son a su vez capaces de hacer una reflexión crítica después ver múltiples perspectivas (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002) sobre el hecho acaecido. Por lo tanto, el pensamiento crítico no es opuesto a las emociones sino seguramente a una mala gestión de las emociones. En este sentido, se prevé aún más necesario integrar la gestión de las emociones en el desarrollo del pensamiento crítico.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El análisis de los resultados de este estudio nos permite sacar algunas conclusiones y hacernos nuevas preguntas para futuras investigaciones. En primer lugar, constatamos que las emociones tienen una influencia importante en el desarrollo del pensamiento crítico. Si bien el equilibrio entre los procesos emocionales y los racionales es imprescindible para pensar de manera crítica en el entorno social (Morgado, 2012), parece que frente a situaciones e informaciones que ponen en tensión valores morales arraigados es fácil romper este equilibrio. En estas ocasiones, una respuesta emocional irracional pasa por encima de respuestas críticas.

En la actividad propuesta, el profesorado en formación se enfrenta a una información que en muchos casos pone en tensión las ideas sobre la protección de los más débiles y los deberes de la maternidad y la paternidad. En esta situación, buena parte del alumnado hace explícitas las emociones que le produce la lectura de la noticia, y muchos ~~otres~~ emiten juicios morales con alta carga emotiva. Esta carga emotiva ~~de~~ presente en las respuestas contrasta con la baja perspectiva crítica de las mismas, evidenciando que mayoritariamente no dudan sobre la información que la noticia ofrece. Por contra, en la segunda fase, la mayoría del alumnado sí es capaz de reflexionar acerca de la manipulación de los medios o de la necesidad de contrastar informaciones. El análisis de los resultados nos lleva a pensar que en su mayoría, el alumnado carece de la dimensión “actitud de alerta” lo que supone que delante de este tipo de noticias que ponen en tensión los criterios del alumnado, afloran reacciones con una gran carga emotiva, que denotan una dificultad para la gestión de las emociones y que impiden elaborar un relato crítico.

Por otro lado, y siguiendo el punto anterior, evidenciamos que la actitud de alerta y los criterios son dimensiones del pensamiento crítico que se desarrollan de manera paralela, aunque asimétrica (Castellví, 2019). Estas pueden tener relación e influenciarse, pero su desarrollo se da por separado. Por otro lado, en esta investigación no hemos tenido ocasión de incidir en la dimensión de la práctica social, aunque esperamos poder hacerlo en futuras investigaciones. Aun así, entendemos que al igual que la alerta crítica y los criterios, se desarrollan de manera paralela pero asimétrica a los otros. Esto nos interpela sobre todo a la hora de pensar las prácticas educativas, ya que evidencia que es tener en cuenta las tres dimensiones para elaborar propuestas didácticas para desollar el pensamiento crítico.

Finalmente, destacamos lo alarmantes que resultan los resultados obtenidos. Ya en otras investigaciones (por ejemplo, Wineburg et al., 2016; Castellví, Massip y Pagès, 2019) se ha puesto de manifiesto los bajos índices de pensamiento crítico de los y las jóvenes frente a las informaciones que llegan a través de los medios digitales. Es preocupante que adultos con al menos una carrera universitaria y que están formándose para ser docentes de educación secundaria presenten tales dificultades en el análisis crítico de la información, dado que uno de sus principales retos como profesoras y profesoras será la de formar el pensamiento crítico de su propio alumnado.

Aun así, hay espacio para la esperanza. La literacidad crítica y todos los procesos que conlleva son educables desde cualquier nivel formativo. Y como hemos apuntado, la incorporación de los criterios afectivos se prevé esencial para vivir en un mundo cambiante, global y digital. Formar el pensamiento crítico es un proceso largo y complejo pero imprescindible para la democracia y para el ejercicio de una ciudadanía libre, responsable y transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberg, M. y Olin-Scheller, C. (2018). Wolf cries: on power, emotions and critical literacy in first-language teaching in Sweden. *Gender and Education*, 30(7), 882-898.
- Anwaruddin, S. (2016). Why critical literacy should turn to “the affective turn”: making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37:3, 381-396, DOI: 10.1080/01596306.2015.1042429
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, J.S. (2011), *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*, New York, NY: The Guilford Press, pp. 19–20
- Castells, M. (2010). *The Rise of Network Society*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Castellví, J., Massip, M. y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS*, 5 (en edición)
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària. [Critical digital literacy in Social Studies. Case studies in Elementary School]*. (Tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castellví, J., Díez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M., Santisteban, A. (2018a). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En E. López, C. R. García, M. Sánchez (Ed.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 391-401). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Castellví, J., Díez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M.D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M., Santisteban, A. (2018b). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En M. A. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. C. Nin (Ed.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos* (pp. 645-653). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Chafel, J. A. y Neitzel, C. (2012). “I would like to see how they got poor and see what it’s like to be poor”: An analysis of young children’s responses to a critical literacy text about poverty. *Journal of Poverty*, 16(2), 147-170.
- Clough, P. T., y Halley, J. (2007). *The Affective Turn*. Durham and London: Duke University Press.
- Ekman, P., y Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370. DOI: 10.1177/1754073911410740
- Freire, P., y Macedo, D. (2016). *Literacy: Reading the word and the world*. New York: Routledge.
- González, G. y Morillo, S. (2018). Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación. *Revista Brasileira de Educação*, V.23
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. In J. Robinson (Ed.), *Sequential development of reading abilities*. Vol. 90, 8–24. Chicago: Chicago University Press.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional del Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lewis, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, (79), 382–292.

Mahamud, K. (2012). Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave para las Ciencias de la Educación. *Revista nº 16, Avances en Supervisión Educativa*, mayo 2012-Monográfico Educación emocional, 1-18 <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/500/340>

Martínez, E. M. y Quintero-Mejía, M. (2016). Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 301-313.

Meneses, B. (en curso). La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza. (Tesis doctoral en curso). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Mora, J. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza

Morgado, I. (2012). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel

Ortega-Sánchez, D., Escribano, C., Marolla, J., y Castellví, J. (2019). *Fundamentos metodológicos de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Manuscrito en preparación.

Ortega, D. y Pagès, J. (en curso). Emociones y construcción de identidades nacionales en la enseñanza de la historia. *Revista Historia Mexicana*.

Ortega, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En Joao, M. y Dias, A. (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 261-270). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.

Ortega, D., y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS*, 4, 102-117.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Quivy, R., y Van Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.

Tosar, B., y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: una investigación en educación primaria. En García, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Triglia, A., Regader, B. y García-Allen, J. (2016). *Psicológicamente hablando*. Barcelona: Paidós

Vicent, N. y Luna, U. (2019). Educación emocional y patrimonio en el aula. Un proyecto para la formación del profesorado de Educación Primaria. En Joao, M. y Dias, A. (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. (p. 779-786). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.

Villena, R. (2015). Dossier monográfico. Historia de las emociones. *Vínculos de historia* nº 4. Recuperado de <http://www.vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/146/0>

Walton, S. (2005). *Humanidad. Una historia de las emociones*. Buenos Aires: Taurus

Winans, A. E. (2012). Cultivating critical emotional literacy: Cognitive and contemplative approaches to engaging difference. *College English*, 75, 150-170.

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.

DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA: UN ESPACIO IDÓNEO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA E INCLUSIVA

María Verdeja Muñiz
Universidad de Oviedo

PALABRAS CLAVE

Paulo Freire, educación problematizadora, justicia social, diversidad cultural, educación obligatoria.

LÍNEA TEMÁTICA

La educación y la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva:

RESUMEN

Una de las características de las sociedades actuales tiene que ver con la complejidad y grandes desafíos de nuestros tiempos: globalización, desempleo, crisis humanitaria y de refugiados, violencia de género, conflictos bélicos, problemáticas sociales, corrupción política, etc. Cada vez se hace más latente la necesidad de repensar las funciones de los docentes y su papel en la sociedad. Se hace igualmente necesario replantear el papel del alumnado en una sociedad compleja y cambiante, pero, cabe preguntarse: ¿Qué podemos hacer los educadores y educadoras? Desde la publicación de obras como *Pedagogía del Oprimido* en 1970, el gran educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) hace una dura crítica a la educación bancaria –transmisión mecánica de contenidos– y la considera como una forma de opresión. Como alternativa a la educación bancaria Freire defiende y propone la educación problematizadora –análisis crítico de temáticas sociales– como una propuesta educativa alternativa que puede dar respuesta a las problemáticas actuales. La diversidad cultural presente en las aulas nos brinda la oportunidad de valorar la riqueza de otras culturas y de propiciar el diálogo entre culturas, es decir, el diálogo intercultural. Debe ser un diálogo que permita a estudiantes y a docentes comprender el mundo en el que viven y que esté orientado a favorecer el entendimiento entre culturas.

INTRODUCCIÓN

El contexto socioeducativo asturiano cada vez es más multicultural y ello necesariamente requiere introducir cambios para atender a la diversidad cultural en las aulas. Presentamos un análisis cualitativo acerca de las percepciones del profesorado, alumnado y familias sobre la diversidad cultural. La presencia de alumnado extranjero en la escuela fruto de los procesos migratorios no representa un hecho reciente, pero es ahora, en los últimos años, cuando más se ha incrementado (Braga y Hevia, 2009). Si nos encontramos en un contexto educativo multicultural, cabe preguntarse: ¿Está la escuela preparada para la diversidad cultural? Somos conscientes de que la realidad es compleja, así pues, en el presente trabajo pretendemos comprender cómo perciben la realidad sus principales protagonistas. Por otra parte, entendemos que el gran educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) debe ser considerado un referente fundamental cuando hablamos de diversidad ya que él siempre. Su pedagogía parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad. Para lograrlo se fundamenta en el respeto, aceptación y potenciación de la cultura, lenguaje y experiencia de los educandos.

Tomando como referencia una parte de la obra escrita del gran educador brasileño Paulo Freire realizamos un acercamiento a los retos que conlleva la educación en contextos

multiculturales. Para nuestro autor el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario.

La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo pero que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Este proceso de inmersión y comprensión de su obra nos ha permitido identificar aportaciones de su pedagogía que, consideramos, están estrechamente relacionadas con lo que entendemos que debe ser la educación intercultural y con un modelo de escuela abierta a la diversidad cultural en la que se puedan formar ciudadanos y ciudadanas dispuestos a cambiar el mundo.

En este sentido Freire (1993) apuesta por un modelo de escuela en la que tengan cabida diferentes lecturas del mundo y señala claramente que el papel de los educadores y educadoras es precisamente ese: “El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su lectura del mundo, es señalar que existen otras lecturas del mundo diferentes a la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones” (p. 107).

Asumimos que el gran educador brasileño Paulo Freire debe ser considerado un referente fundamental. Su pedagogía como señala Besalú (2002), parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas teniendo en cuenta su diversidad cultural.

Según Freire el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos, así como en el reconocimiento y la asunción de su identidad cultural y realidad contextual. Freire (2012) nos recuerda que una escuela multicultural debe estar abierta al cambio y debe ser humilde y estar dispuesta a aprender de quien ni siquiera ha sido escolarizado. Para ello propone un modelo de escuela democrática que, además de estar abierta permanentemente al cambio, debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto. “De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (p. 122).

Esta comunicación se deriva de una investigación más amplia realizada en el contexto de una tesis doctoral realizada por Verdeja (2015) cuya finalidad era un estudio centrado en las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural y las posibilidades de aplicación en el sistema educativo asturiano.

En la presente comunicación presentamos una parte de la misma. A partir de esta finalidad genérica, planteamos los siguientes objetivos:

OBJETIVOS

1. Revisar, analizar y sintetizar, a partir de obras seleccionadas de Paulo Freire su visión acerca de la educación intercultural.
2. Conocer principales retos que la diversidad cultural incorpora al currículo de ESO en Asturias y establecer, en su caso, conexiones con aportaciones de Freire.
3. Establecer unos principios coherentes de educación intercultural, coherentes con los resultados prácticos, de aplicación más genérica al marco educativo asturiano.

PAULO FREIRE: SU VISIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Es importante señalar que entendemos que los libros de Freire utilizados para el análisis constituyen una serie de documentos personales donde el autor reflexiona acerca de diversas temáticas. Entendemos que las aportaciones bibliográficas del educador brasileño pueden ser tratadas como auténticos documentos personales y pueden ser utilizados para efectuar un análisis documental de carácter cualitativo. Hemos escogido diez libros que, consideramos, constituyen una visión representativa de su extensa obra. La elección de tales fuentes guarda relación con dos criterios: 1) libros escritos en castellano, y 2) libros de

todas las etapas de su vida. En la tabla 1, mostramos los libros, dimensiones y términos utilizados para realizar nuestro análisis:

Tabla 1: dimensiones y términos utilizados para realizar nuestro análisis

ANÁLISIS DOCUMENTAL		
Bibliografía Freire	Dimensiones	Términos
1) Educación como práctica de la libertad (1969)	1) Diversidad Cultural	1) Tolerancia
2) Pedagogía del oprimido (1970)	2) Concepción antropológica de cultura	2) Diversidad
3) Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido (1993)	3) Cultura dominante	3) Identidad Cultural
4) La naturaleza política de la educación (1994)	4) El diálogo como método de conocimiento	4) Diálogo
5) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	5) Concepto de Educación	5) Diferente "El Otro"
6) A la sombra de este árbol (1997)	6) Virtudes inherentes a la práctica docente	6) Escuela Democrática
7) El grito manso (2003)	7) Crítica de Freire a la educación bancaria	7) Convivencia
8) Pedagogía de la tolerancia (2006)	8) Escuela democrática	8) Multiculturalidad
9) Pedagogía de la indignación (2010)		9) Política
10) Cartas a quien pretende enseñar (2012)		10) Transformación

Para realizar el análisis de la información obtenida a partir de la bibliografía seleccionada de Freire, primeramente, hemos planteado ocho dimensiones de análisis relacionadas con los objetivos del estudio. Para continuar con el análisis cualitativo fuimos escogiendo citas textuales del autor brasileño en las que aparecían términos que previamente habíamos seleccionado para efectuar dicho análisis. El análisis cualitativo efectuado nos ha permitido constatar la sensibilidad intercultural del autor y nos ha brindado la oportunidad de guiar nuestra mirada hacia cuestiones de suma importancia en el contexto de nuestra investigación ya que hemos podido identificar ideas centrales de su pensamiento, así como algunas de sus preocupaciones, identificando, además, temáticas recurrentes en el autor.

Fruto de la revisión documental y del análisis de contenido que hemos efectuado en una parte de la obra escrita de Paulo Freire, pasamos comentar los siguientes apartados:

- a) *Escuela permanentemente abierta al cambio.* Para Freire enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural del educando. Si hablar de educación intercultural es hablar de la identidad cultural del alumnado podemos decir que Freire fue pionero en defender la multiculturalidad como forma de inclusión. La escuela intercultural debe estar permanentemente abierta al cambio, y como él mismo señala, estar dispuesta a aprender de quien ni siquiera ha sido escolarizado. Teniendo en cuenta esto, una de sus principales aportaciones a la Educación intercultural, consiste en plantear un modelo de escuela abierta, permanentemente, al cambio y a la mejora. Ha de ser un modelo de escuela flexible, democrática, inclusiva y que reconoce la diferencia como un valor. Es una escuela que aprende y que tiene en cuenta la identidad cultural de sus educandos: con sus educandos aprende formas de enseñar y éstos le enseñan a la escuela formas de aprender.

- b) *Reflexión sobre la práctica.* Desde una reflexión sobre su propia práctica y a través de un lenguaje accesible y didáctico, Freire reflexiona sobre los saberes necesarios para la práctica educativo-crítica con base en una ética-pedagógica y en una visión del mundo cimentadas en el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia... entre otras virtudes, todas ellas, bañadas por la esperanza. Es necesario, por tanto, replantear un modelo de formación inicial del profesorado alternativo y plantear un modelo que permita a los docentes desarrollar tales virtudes, así como un modelo de formación que permita a los futuros docentes conocer y utilizar las herramientas necesarias para el abordaje de sus funciones docentes poniendo el acento no solo en las competencias profesionales, sino también en las interculturales. Esto, necesariamente supone replantear la figura del profesional docente y debatir acerca de su papel en la enseñanza y en la sociedad.
- c) *Justicia social.* Hablar de educación intercultural es hablar de riqueza cultural, pero, también implica hablar de justicia social. Ambas temáticas han sido una constante reivindicación en la obra de Paulo Freire. Nuestro autor fue una persona que tuvo una especial preocupación por *el otro*, por denunciar las injusticias y por mostrarnos que los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades del cambio y de la transformación. Para Freire la práctica político pedagógica de los educadores tiene lugar en una sociedad desafiada por la globalización de la economía, el hambre, la pobreza, la tradición, la modernidad, y hasta la posmodernidad, el autoritarismo, la democracia, la violencia, la impunidad, el cinismo, la apatía, la desesperanza, pero también la esperanza. La pedagogía de Paulo Freire es una pedagogía de la tierra contemplando así a la tierra como *una gran oprimida* por este tipo de injusticias que denunciamos. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, una escuela intercultural y un modelo de educación intercultural, conlleva, necesariamente, reflexionar acerca de las injusticias y de las causas que generan, tales injusticias así como otras problemáticas como la inmigración, visualizar la pobreza, analizar las causas de diferencias entre los países ricos y pobres, identificar los problemas medioambientales y analizar sus causas, visualizar la violencia que se ejerce hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas miles de mujeres en todo el mundo, problematizar acerca de situaciones de desigualdad e injusticias que atentan contra los derechos humanos de las personas.
- d) *Voluntad política de cambio.* Dado que la educación tiene fuertes componentes socio-políticos, Freire en numerosas ocasiones alude a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como una actividad neutra. No es posible, por tanto, asumir la educación como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión meramente técnica y metodológica –y por tanto neutra– puesto que tiene componentes sociales, económicos, políticos y culturales, etc. Teniendo en cuenta esto, la educación intercultural sería un proyecto pedagógico, con un marcado carácter sociopolítico. Dicho proyecto, que debe partir del respeto y valoración de la diversidad cultural, teniendo en cuenta los planteamientos de Freire busca la reforma de la escuela y también de la sociedad a través de una práctica educativa coherente y basada en el diálogo y la comunicación intercultural. Se trata de un proyecto claramente orientado a favorecer el cambio social según principios de justicia social y de una ética fundada en el derecho a las diferencias.
- e) *Diversidad lingüística.* Según Paulo Freire no existe el verdadero bilingüismo, mucho menos el multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Los políticos tienen que ser muy claros en la cuestión del lenguaje. Deben darse cuenta de que el lenguaje no es

solo un instrumento de comunicación sino, además, una estructura de pensamiento del ser nacional. Es una cultura. Teniendo en tales planteamientos, de Freire la educación intercultural debe estar abierta a reconocer la diversidad cultural en la escuela y eso incluye la diversidad lingüística. Ello conlleva una actitud de respeto ante las convenciones culturales presentes en otras lenguas y variedades lingüísticas del contexto español e internacional. También conlleva el mantenimiento y aprendizaje en la lengua materna, así como contar con docentes de otras culturas en las escuelas y en las aulas.

- f) *Evaluación como mejora de la práctica docente.* Freire hace referencia a la evaluación crítica de la práctica docente. Dicho ejercicio de evaluación crítica, va revelando la necesidad de una serie de virtudes. Desde la perspectiva de Freire, tales cualidades –de los docentes– son construidas por cada uno de nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Asimismo, plantea la importancia de la coherencia entre los planteamientos teóricos y la práctica docente. Teniendo en cuenta tales planteamientos, un modelo de educación intercultural ha de contemplar un sistema de evaluación orientado a la mejora de la propia práctica docente. Para ello es necesario utilizar diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación que permitan a los docentes hacer un seguimiento de su propia práctica, así como revisar la misma. Tales instrumentos, además, deben estar orientados a reducir la distancia entre los que decimos y lo que hacemos.
- g) *Educación problematizadora frente a educación bancaria.* Pensamos que una de las principales aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural implica que, frente a la educación bancaria –centrada en la transmisión de contenidos– se apueste por la educación que problematiza– centrada en el análisis de temáticas sociales–. Desde esta concepción de la educación se entiende que los educandos son sujetos activos y se encuentran en proceso de construcción de la historia. Como sujetos activos que son, pueden ser capaces de problematizar la realidad y mirar críticamente un mundo en el que urgente y necesario hacerse preguntas y formular propuestas de mejora. La educación debe contribuir a formar a ciudadanos críticos y participativos. La educación intercultural representa un modelo de educación problematizadora. Dicho modelo educativo entiende el diálogo como método en la construcción de conocimiento. Asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Significa, además, una educación centrada en las necesidades de los seres humanos para buscar soluciones y mejoras.
- h) *Escuela democrática y participación de la comunidad educativa.* Para Freire defender la presencia y participación de alumnado, familias y profesorado en las escuelas, así como en la elección de los contenidos es fundamental. Este modelo de escuela no significa negar la actuación indispensable de especialistas, sino que significa democratizar el poder de elección de los contenidos que se extiende, al mismo tiempo, al debate sobre el modo de tratarlos. Un modelo de escuela multicultural ha de estar abierta a la comunidad educativa y debe favorecer mecanismos de participación del profesorado, alumnado y familias. Es un modelo de *escuela democrática* que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos, también debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto.

- i) *Posibilidades de cambio y de transformación.* Freire nos recuerda que la lectura del mundo, ha de ser desempeñada por docentes críticos y, necesariamente, ha de ir acompañada de esperanza, sueños y utopía sin olvidar nunca que, tal transformación, aunque es difícil, es posible. Freire nos decía que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la actividad transformadora. La educación intercultural, teniendo en cuenta tales principios, supone realizar una lectura crítica del mundo pero que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida.
- j) *Libros de texto y materiales curriculares.* Freire se sorprende de la preocupación por la memorización mecánica de los contenidos, el uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan de lado una educación crítica de la curiosidad. Freire apuesta por un modelo educativo centrado en la comunicación dialógica donde, la curiosidad profunda y reflexión crítica se constituyen como principales métodos de conocimiento. Un modelo de educación que, más allá de abordar unos determinados contenidos, reflexione acerca de las posibilidades que tenemos los seres humanos, de cambiar el mundo. La educación intercultural conlleva necesariamente trabajar con diversidad de fuentes y materiales. Conlleva que el alumnado sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se convierta en el sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica, necesariamente, utilizar materiales que despierten la motivación, así como la curiosidad del alumnado para que investigue y se haga preguntas con el fin de profundizar en el conocimiento de diversidad de temáticas. Este material curricular, al mismo tiempo ha de ser actualizado y debe poder ser manipulado por el propio alumno/a.
- k) *Revisión de contenidos curriculares.* Como así señala Freire es fundamental el cuestionamiento de las formas de conocimiento para responder a cuestiones como: ¿de quién es esta cultura?, ¿a qué grupo social pertenece este conocimiento? ¿De acuerdo a qué intereses se transmite determinado conocimiento en instituciones culturales como las escuelas? La educación multicultural conlleva, necesariamente, revisar la selección cultural que conforma el currículo común para hacerlo un currículo más universal y representativo de las culturas y de la realidad social. La educación intercultural debe visibilizar las culturas que actualmente están ausentes en los currículos escolares.
- l) *Coherencia entre la teoría y la práctica.* Sin lugar a dudas, una de las virtudes más difíciles en el desempeño de la tarea docente es la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Para Freire el momento fundamental en la formación de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Dicha reflexión se realiza pensando críticamente sobre la práctica de hoy o la de ayer; y cómo se puede mejorar la próxima. La educación intercultural implica revisar la propia práctica docente, modos de actuar y de trabajar, formas de adaptarse a los contextos sociales y educativos cambiantes. Implica estar dispuestos a aprender de los educandos ya que ellos también nos muestran formas de enseñar y formas de mejorar nuestra práctica docente.

RETOS QUE LA DIVERSIDAD CULTURAL INCORPORA AL CURRÍCULO DE ESO EN ASTURIAS Y CONEXIONES CON APORTACIONES DE FREIRE

A continuación, presentamos algunos de los principales retos que la educación intercultural plantea al sistema educativo y las posibles conexiones con la pedagogía de Freire:

- a) *Respeto a la identidad cultural del alumnado.* La educación intercultural implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que el alumno o alumna sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura. Es necesario desarrollar iniciativas pedagógicas ajustadas a estos criterios, así como desarrollar contenidos curriculares centrados en el conocimiento, en profundidad, de la diversidad cultural para poder reflexionar acerca de las causas que han generado tal diversidad.
- b) *Valoración de la diversidad cultural o la multiculturalidad.* La diversidad cultural debe ser valorada como una riqueza cultural y como tal debe ser reconocida. Nuestro autor defiende que en un contexto –ya sea educativo o social– en el que conviven diferentes culturas es enriquecedor, para todas ellas, compartir y aprender cosas de culturas diferentes, siempre desde el respeto entre culturas y teniendo como referente el marco de los Derechos Humanos.
- c) *Elaboración de políticas educativas específicas que aborden el tratamiento de la diversidad cultural y la interculturalidad.* Desde el punto de vista político la educación intercultural es uno de los retos de las sociedades del siglo XXI. Las políticas educativas de nuestro país deben poner en práctica las directrices formuladas desde organismos nacionales e internacionales (Consejo Europa, UNESCO, etc.). Tales instituciones hacen una apuesta firme por el desarrollo de actuaciones educativas encaminadas a la transmisión de competencias interculturales. Las distintas opciones políticas, siguiendo las directrices marcadas por dichos organismos, deben esforzarse por implementar políticas educativas encaminadas a desarrollar un verdadero y eficiente modelo de educación intercultural.
- d) *Reconocimiento de la diversidad lingüística.* Si hay diversidad cultural en la escuela, eso significa que, probablemente, también hay diversidad lingüística. Sin embargo, tal diversidad lingüística, en numerosas ocasiones, lo único que supone para el alumnado, principalmente extranjero, es, ante la ausencia de actuaciones pedagógicas efectivas, más dificultades añadidas. Por otra parte, las lenguas minoritarias como puede ser el caso de la lengua asturiana, sufren la diglosia. Así pues, uno de los retos pendientes de nuestro sistema educativo es el respeto a la diversidad lingüística y el establecimiento de políticas educativas favorecedoras de tal diversidad lingüística.
- e) *Planteamiento de un enfoque de educación intercultural coherente con la práctica educativa.* Es fundamental clarificar el enfoque de educación intercultural a adoptar y desarrollar el modelo de educación intercultural coherente con tales planteamientos. Tal vez, este sea uno de los mayores retos educativos que nos encontramos ya que en numerosas ocasiones hablamos de un modelo en el que se favorezca la inclusión, pero, finalmente, lo que se lleva a la práctica es un modelo asimilacionista.
- f) *Modelo educativo basado en la enseñanza comprensiva* en lugar de un modelo basado en la memorización mecánica de los contenidos. A pesar de que los principios que inspiran nuestro sistema educativo y el currículo asturiano son otros, sin embargo, todavía nos encontramos ante un modelo de enseñanza academicista y

centrado en el aprendizaje de contenidos en lugar de una enseñanza comprensiva basada en la adquisición e integración de las competencias básicas y aprendizajes efectivos para vivir en sociedad y en el que no se fomenta la curiosidad profunda del alumnado respecto a diversidad de temáticas.

- g) *Establecimiento de un currículo intercultural.* Uno de los grandes retos del sistema educativo es la de construir un currículo en el que tengan cabida la diversidad cultural existente en las escuelas que hoy en día tiene presencia en las aulas de nuestra comunidad autónoma. Es necesario, en definitiva, integrar en el currículo “*las culturas ausentes en el mismo*”.

POSIBLES RELACIONES CON LAS APORTACIONES DE FREIRE

Profundizamos, a continuación, en algunas conexiones con la pedagogía de Paulo Freire, así, en síntesis, destacamos lo siguiente:

- a) Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escuela no se puede dar. Un modelo de educación intercultural coherente con los principios que defendemos en el presente trabajo aborda, además, la educación intercultural en la escuela desde un enfoque conscientemente institucional.
- b) Es necesario superar la perspectiva multicultural donde los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una verdadera curiosidad profunda por “el otro” y su cultura. Por este motivo también ha de preocuparse por el conocimiento de la realidad social de su país de origen, así como por las causas de la inmigración.
- c) Nuestro autor nos enseña que el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos y en ese sentido apuesta por un modelo de escuela democrática que promueva el desarrollo de contenidos curriculares partiendo de una concepción antropológica y participativa de la cultura.
- d) Es necesario plantearse a quién pertenece la cultura que se imparte en las escuelas y cuestionar el modelo “monocultural” y “etnocéntrico” que se transmite a través de las mismas. Freire apuesta por un modelo de escuela en la que tengan cabida todas las culturas, un modelo de escuela co-responsable en la que profesorado alumnado y familias puedan tomar decisiones acerca de los contenidos de enseñanza. En realidad, Freire, es el verdadero precursor de los que hoy en día conocemos como “*Comunidades de Aprendizaje*”.
- e) Resulta fundamental construir la multiculturalidad. Es un proceso pendiente y que actualmente se encuentra inacabado y, por tanto, en proceso de construcción. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras comunes y que, además, exige cierta práctica educativa coherente con esos objetivos, pero que también una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias.
- f) Como afirma nuestro autor, no existe bilingüismo y mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Lo señala también como una cuestión de voluntad política y por ello señala que los políticos tienen que ser muy claros en esta cuestión, dado que la lengua no es solo un instrumento de comunicación sino además una manera de estructurar el pensamiento individual y colectivo. Es necesario, por tanto, apostar por una política educativa favorecedora del multilingüismo en la escuela y

que apueste por la promoción de profesores y profesoras de minorías étnicas que impartan las enseñanzas en la lengua materna de los educandos.

- g) Es preciso buscar la coherencia entre la teoría y la práctica o, lo que es lo mismo, establecer la coherencia entre el modelo de educación intercultural que queremos y el verdadero modelo que finalmente desarrollamos. Freire hace referencia a diversas virtudes que deben tener los docentes destacando, por encima de todas, la coherencia ética reconociendo, al mismo tiempo, la gran dificultad que supone tal empeño. Para lograrlo plantea utilizar diversos instrumentos y procedimientos que ayuden a los docentes a revisar su propia práctica y desarrollar la misma, cada día, con un poco más de implicación, actitud solidaria y autocrítica.
- h) Es necesario, como señala Freire, plantearse una pedagogía de la pregunta. Nuestro autor siempre criticó el excesivo uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto que dejan de lado una *educación crítica de la curiosidad* y en ese sentido afirma que los docentes seguimos dando respuestas a preguntas que no nos fueron hechas y sin transmitir a los alumnos la importancia de ejercer la curiosidad y que esta sea atendida.

PRINCIPIOS COHERENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

De acuerdo con las observaciones genéricas anteriores, se pueden establecer distintos principios de educación intercultural. Así:

- 1) Un modelo de escuela multicultural es un modelo de escuela permanente abierta al cambio y a la mejora. Ha de ser un modelo de escuela flexible, democrática, inclusiva y que reconoce la diferencia como un valor. Es una escuela que aprende y que, como señala Freire, tiene en cuenta la identidad cultural de sus educandos. Es una escuela que con sus educandos aprende formas de enseñar y estos enseñan a la escuela formas de aprender.
- 2) Una escuela multicultural requiere operar en términos de humanidad y superar los etnocentrismos más primarios. Es necesario cuestionar aspectos asociales de nuestra cultura y fomentar el respeto y la comprensión por otras personas y su cultura. Una escuela abierta a la realidad cultural de los alumnos es una escuela que demuestra un interés por ellos, sus pueblos y su cultura a fin de generar procesos de cambio para sustituir la cosmovisión, única y dominante, que preside las relaciones actuales por otras actitudes de encuentro, diálogo y colaboración entre culturas.
- 3) Es necesario re-plantear el modelo de formación del profesorado y considerar una praxis que permita a los docentes conocer y utilizar las herramientas necesarias para el abordaje de sus funciones docentes, poniendo el acento no solo en las competencias profesionales, sino también en las interculturales. Una escuela multicultural, necesariamente ha de contar con profesorado procedente de diversas culturas y que este pueda enseñar en la lengua materna de los estudiantes.
- 4) Es igualmente necesario replantear la figura social del profesional docente y debatir acerca de su papel, no solo en la enseñanza sino también en el entorno social e intelectual. También es necesario replantear el papel del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo por lo que hace referencia a las posibilidades de control autónomo de su proceso de construcción de conocimientos. En un contexto social en el que conviven diversas culturas es necesario que el alumnado construya su propia visión del mundo –como insiste Freire–. Teniendo en cuenta

esto, una de las principales funciones de los docentes en el contexto socioeducativo actual implicaría ayudar conscientemente al alumnado a construir su propia y autónoma visión del mundo.

- 5) La educación intercultural, desde este punto de vista, sería un proyecto pedagógico con un marcado carácter sociopolítico. Dicho proyecto parte del respeto y valoración de la diversidad cultural y busca la reforma de la escuela y también de la sociedad a través de una práctica educativa coherente basada en el diálogo entre culturas, la comunicación y la competencia intercultural. Se trata de un proyecto claramente orientado a favorecer el cambio social –como también subraya Freire– según principios de justicia social y una ética fundada en el derecho a las diferencias.
- 6) Este modelo de educación intercultural, necesariamente, ha de contemplar un sistema de evaluación crítica y orientado a la mejora de la propia práctica docente. Para ello se pueden utilizar diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación que nos permitan hacer un seguimiento de la propia práctica. Tales procedimientos han de ir encaminados a reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, es decir, a conseguir la coherencia entre la teoría y la práctica. Este ejercicio de evaluación crítica, va revelando –como indica Freire– una serie de virtudes que son construidas por cada uno de nosotros y nosotras al imponernos el esfuerzo de comparar nuestras convicciones y nuestros hechos y que se demuestran por la capacidad de cuestionamiento permanente de nuestra posición en el aula, en la vida del centro y en entorno más próximo.
- 7) La educación intercultural implica, entre otras cuestiones, la necesidad de: reflexionar acerca de las injusticias y el sufrimiento y conocer las causas que generan la inmigración; visualizar, sin complejos, la pobreza y analizar las causas de las diferencias entre los países del norte y del sur; identificar los problemas medioambientales y conocer sus causas; escandalizarse ante el hecho de la violencia que se ejerce hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas millones de ellas en todo el mundo... Es decir, se trata de un modelo educativo que conlleva problematizar las situaciones de desigualdad e injusticia que atentan contra los derechos humanos. Esto es, en esencia, lo que Freire entiende como “*educación problematizadora*”.
- 8) El planteamiento de educación intercultural que aquí sostenemos –inspirado en las aportaciones de la pedagogía de Freire– representa un modelo educativo que debe estar inspirado en la construcción de conocimiento y no solo en la transmisión y la reproducción. Asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Significa, además, una educación centrada en las necesidades de los seres humanos para buscar soluciones y mejoras para todos los seres humanos.
- 9) Un modelo de educación intercultural coherente con los que defendemos aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Pretende una formación concienciadora para todos y apuesta, en su caso, por la promoción de profesores de minorías étnicas. Para ello es necesario –como reclama Freire– superar la perspectiva multicultural en la que los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una verdadera *curiosidad profunda* por “el otro”.

- 10) Un modelo de escuela multicultural ha de estar abierta a la comunidad educativa y debe favorecer mecanismos de participación del profesorado, alumnado, familias y colectivos solidarios del entorno. Es un modelo de escuela democrática que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos –como soñaba Freire– también debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto.
- 11) La educación intercultural supone realizar una lectura crítica del mundo, pero que, en palabras de Freire, no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida y nuestra historia. El mundo es algo “inacabado” y es una tarea de los seres humanos contribuir a su creación.
- 12) La educación intercultural conlleva necesariamente trabajar con diversidad de fuentes y materiales. Implica que el alumnado, como venimos repitiendo, sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se convierta en un sujeto activo de dicho proceso, utilizando recursos que le sean próximos y que despierten la motivación y el interés por aprender, así como la curiosidad intrínseca para hacerse preguntas con el fin de profundizar en el conocimiento de diversidad de temáticas relevantes en su ámbito cognitivo. Este material, curricular y no, ha de ser permanentemente actualizado y debe poder ser manipulado, tocado, contrastado y cuestionado por el propio alumnado.
- 13) La educación multicultural conlleva necesariamente revisar la selección cultural de los contenidos que conforman el currículo común para hacerlo más universal y representativo de las culturas y de la realidad social. La educación intercultural debe visibilizar las “culturas” que actualmente están ausentes en los programas escolares. Al mismo tiempo, en la selección de los contenidos curriculares –como recuerda Freire– es necesario preguntarse por cuestiones tales como: ¿a quién pertenece esa cultura? o ¿a favor de quién está esa cultura? Cuestiones que nos servirán para comprender que, en definitiva, ninguna práctica educativa es neutra.
- 14) La transformación profunda de las escuelas es absolutamente necesaria para implementar una educación intercultural. Ahora bien, para Freire las escuelas no se transformarán si no entran en el proceso de cambio radical. Tal proceso no puede dejar de venir de fuera –realidad social, activismo, voluntad política, etc. –pero no puede dejar de partir de dentro –realidad y contexto social de los alumnos, metodología participativa, “agitación” democrática del docente, etc. –. Es la esencia de una escuela comprometida, de una escuela que aprende de la realidad contextual de sus educandos.
- 15) El diálogo es una exigencia existencial, por ello Freire lo propone como método de conocimiento. También señala que tiene que producirse con respeto y con humildad. Una escuela multicultural debe favorecer que se produzcan procesos de comunicación dialógica. El diálogo, represente una forma en la que profesorado y alumnado construyen conocimiento. El diálogo permite expresar y exponer nuestra visión del mundo y conocer otras visiones del mundo diferentes a la nuestra. No se trata de *imponer* nuestra visión del mundo ni de que ninguna se sobreponga a las demás, sino de comprender que hay formas diferentes de ver el mundo y de que necesario respetar esas visiones diferentes, teniendo como marco de referencia, los Derechos Humanos.

REFLEXIONES FINALES

Normalmente, los currículos escolares muestran contenidos, conceptos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante (Freire, 1993; Santos Guerra, 1994; Torres Santomé, 2011) dejando al margen las experiencias de grupos minoritarios. Por ese motivo, otra de las cuestiones a mi entender fundamental, está relacionada con la imperante necesidad de evolucionar hacia un currículo menos sesgado culturalmente y en el que tenga cabida la diversidad cultural. Sin embargo, tal diversidad no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque como señala Torres Santomé (2008) tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate. También hay que tener en cuenta que el escenario social de fondo en el que los centros escolares se encuentran inmersos, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado. Esta desorientación, dice Torres Santomé (2008), se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración.

Nos recuerda Gimeno (2005) que la educación obligatoria es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades modernas como si se tratase de un rasgo antropológico de las mismas. Es, pues, un proyecto social y educativo que ha sido reconocido como un derecho universal porque encierra la posibilidad de dignificar a los seres humanos al tiempo que contribuye a la mejora de la sociedad. Así, pues, la primera manifestación del optimismo que se deriva de la idea de progreso se expresa en haber convertido la educación obligatoria en un derecho para todos, lo cual, como señala Gimeno (2005) implica que todo ser humano puede mejorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Braga, G M.^a & Hevia, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Ediciones
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (21ª Ed). Madrid. España: Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 11ª Ed. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. 3ª Ed. Barcelona: El Roure Editorial.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. 3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gimeno, J. (2005). *La Educación Obligatoria: Su sentido educativo y Social*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Torres Santomé, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Torres Santomé, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias* [Tesis Doctoral]. Oviedo. Universidad de Oviedo.

LA APLICACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL CRA DE LOZOYUELA (MADRID). UN ESTUDIO DE CASO.

Luis Tapia Martín
UAM-C.R.A. de Lozoyuela

PALABRAS CLAVE

Convivencia escolar y modelo dialógico.

RESUMEN

La escuela es un agente socializador de primer orden y tiene la obligación de promover entornos seguros y libres de violencia a su alumnado, de cara a fomentar actitudes y vivencias sobre valores pacíficos que son el garante de una sociedad futura más solidaria.

En este trabajo se pretende estudiar el impacto de la importancia de desarrollar un modelo comunitario de resolución de conflictos (Flecha & García, 2007) en una comunidad de aprendizaje, contando con la implicación y participación de todos los sectores educativos. Según nuestros resultados previos, identificamos la prevención como la vía más eficaz para eliminar la violencia escolar de los centros educativos, ya que de otro modo será imposible reducir las alarmantes estadísticas escolares sobre el bullying en las aulas. Podemos concluir que el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC) es una vía eficaz para conseguir el objetivo final de centros educativos seguros y libres de violencia.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La escuela no es sólo un escenario de formación y entrega de conocimientos, sino que se legitima como un espacio para promover actitudes y valores encaminados a desarrollar una convivencia pacífica entre los seres humanos. (Cerda, Salazar, Guzmán, & Narváez, 2018). Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se refiere a las diversas interacciones que se dan entre todos los estamentos de la institución escolar, y que puede repercutir de forma significativa sobre el desarrollo ético, intelectual y socio afectivo de los estudiantes (Retuert & Castro, 2017).

El primer paso para la mejora de la convivencia escolar es reconocer la existencia de violencia desde edades muy tempranas y evitar trivializarla (Mayes & Cohen, 2003). Si las situaciones de violencia no se identifican como tales, pueden acabar normalizándose (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010; Oliver, 2014; Padrós, 2014).

Según UNICEF (2014), uno de cada tres estudiantes entre 13 y 15 años en el mundo está sufriendo *bullying* de forma regular. Amnistía Internacional (2008) hace referencia explícita a la seguridad en las escuelas para las niñas, ya que son las que más violencia reciben en estos contextos.

El estudio realizado por Save the Children y presentado en mayo de 2016 reveló unos niveles de prevalencia de un 9,3% en victimización global en acoso escolar y de 6,9% en ciberacoso para el alumnado de ESO en los centros públicos a nivel nacional.

Ante esta problemática, la creación de centros educativos seguros es un objetivo internacional y europeo. La seguridad del alumnado en los centros educativos, además, está asociada con una mejora del aprendizaje y el rendimiento académico (Devine & Cohen, 2007; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013), mientras que ser víctima de acoso escolar tiene repercusiones directas no solo en un menor rendimiento académico sino en la generación de una baja autoestima, depresión y ansiedad, entre otras problemáticas (Cava, Buelga, Musitu, & Murgui, 2010; Mayes & Cohen, 2003; Osvaldsson, (2011).

Estudios demuestran que ser víctima de acoso o intimidación escolar tiene un efecto negativo considerable en el rendimiento del estudiante (Ammermueller, 2012; Ponzo, 2013). La ocurrencia o presencia de situaciones de victimización e indisciplina, tienden a asociarse con peores desempeños académicos en los estudiantes, lo que resulta coincidente con otras investigaciones nacionales e internacionales (Cohen, McCabe, Michelli, & Pikerall, 2009; De Pedro, Gilreath, & Berkowitz, 2016; Treviño, Place & Gempp, 2012). Vivenciar en las aulas situaciones de indisciplina escolar durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje afecta de forma significativa al grado de aprovechamiento académico, pues no sólo se vinculan con el establecimiento de un ambiente propicio para que el aprendizaje ocurra, sino que también influye negativamente en la motivación por aprender de dichos estudiantes (Arens, Morin & Watermann, 2015). En cambio, una organización escolar con una estructura de mayor disciplina se asocia con mayor compromiso de parte de los estudiantes hacia el aprendizaje (Cornell, Shukla, & Konold, 2016); por el contrario, en las escuelas sin normas, estructuras y relaciones de apoyo, los alumnos tienen más posibilidades de verse afectados por situaciones de acoso de pares o violencia, lo que se traduce generalmente en mayor absentismo escolar y un menor rendimiento académico (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010).

Decimos que un niño presenta un bajo rendimiento cuando éste no se muestra capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio que se espera para su edad y nivel de maduración, pudiendo verse explicado básicamente por dos aspectos relacionados: los trastornos de aprendizaje y los trastornos emocionales (Gázquez & Pérez-Fuentes, 2010).

Este sería el modo en que la violencia/agresión/intimidación tiene un impacto, de manera indirecta, es decir, a través de la alteración del clima escolar, y afectaría negativamente sobre el aprendizaje y las habilidades que serían desarrolladas y/u optimizadas, a partir de un ambiente escolar normalizado (Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez & López Vicente, 2012). En cuanto a la forma directa en que la violencia puede impactar sobre el sujeto, éste se produce por el desajuste psicológico y de la personalidad del sujeto, viéndose afectadas por tanto: la autoestima, la confianza en sí mismo, las habilidades sociales, etc. (Espinoza, 2006; Eisenberg, Neumark-Sztainer & Cheryl, 2003).

Los estudiantes que manifiestan ser víctimas de rechazo por sus iguales tienden a presentar patrones negativos en sus fines educativos, su autopercepción de eficacia académica, y su rendimiento académico (Arslam, 2016). Numerosas investigaciones han reportado evidencia de relaciones positivas entre el clima escolar favorable y el rendimiento académico (Cohen, et al 2009; Hóigaard, Kovac, Overby & Haugen, 2015; Koth, Bradshaw & Leaf, 2008). Al parecer, la percepción del clima escolar por parte de los estudiantes constituye un factor moderador con respecto de su desempeño académico, expresado en el promedio de calificaciones (Maxwell, 2016; O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund, 2015). Más aun, se ha logrado constatar que en aquellas instituciones escolares donde se da una convivencia democrática los estudiantes presentan niveles más altos de desempeño, al controlar el efecto de variables socio-culturales de partida (Castro-Morera, García-Medina, Pedroza-Zúñiga & Caso-Niebla, 2015).

Es por ello que los centros educativos cada vez están más interesados en incorporar actuaciones que prevengan y combatan el *bullying*. La convivencia “implica una trama compleja de diversas relaciones entre los actores que participan del proceso educativo de un establecimiento, constituyendo dinámicas de relación y poder que influyen en el clima emocional, estilos comunicacionales y vinculares, que son propios del lugar donde se reproducen. En esta definición se añade que la convivencia escolar incluye prácticas que se tienen que hacer con las interacciones entre los estudiantes y de éstos con sus docentes, así como con la relación con los padres; estas prácticas incluyen, entre otras cosas, la construcción de acuerdos y la solución de conflictos. De forma tal, que si estas prácticas funcionan, pueden tener consecuencias positivas, que se manifiestan en comportamientos adecuados de inclusión, participación y resolución pacífica de conflictos” (Cerdeña, G.A., Salazar, Y.S., Guzmán, C.E., & Narváez, G., 2018). También pueden existir casos opuestos,

en los que las prácticas inclusivas no sean realizadas adecuadamente, y puedan generar consecuencias negativas como exclusión, segregación y resolución violenta de conflictos (Retuert & Castro, 2017).

Existen diferentes modelos de convivencia que van desde los más disciplinares y protagonizados por el profesorado a aquellos con un carácter más preventivo y liderados por la comunidad en su conjunto (Martín & Tellado, 2012). Diversos autores y autoras (Banks, 1997; Farrington, 1993; Olweus, 1993; O'Moore & Minton, 2005; Yoneyama & Naito, 2003) señalan la importancia de incluir a la comunidad en la gestión de la convivencia si se pretende tener éxito en la prevención y resolución de conflictos, así como en la erradicación del acoso escolar. Más concretamente, otros investigadores e investigadoras (Espelage et al 2013; Ortega & Lera, 2000) hacen hincapié en la necesidad de que toda la comunidad educativa participe en la creación de normas y valores para la mejora de la convivencia. Siguiendo esta línea (Rigby & Slee, 2008) sugieren que la intervención en la convivencia dentro de los centros educativos, supone la implicación de todos los integrantes de la comunidad escolar. Así, alumnos, personal docente, administración y familias, tendrán como objetivo la eliminación de un repertorio de conductas negativas que producirán un clima social deteriorado (Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002; Giancola & Bear, 2003), las cuales innegablemente van a afectar al normal desarrollo y funcionamiento del centro escolar (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Westling, 2002).

Esta comunicación tiene como finalidad presentar los resultados preliminares de un estudio de casos (Stake, 2005) orientado a comprobar el impacto positivo -tanto en términos de mejora de la convivencia como de los resultados escolares- de la implantación de una actuación que se basa en la implicación de toda la comunidad en la creación de normas para la mejora de la convivencia y en su implicación para velar por su cumplimiento, confiriendo al alumnado un papel central: el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC) (Martín & Tellado, 2012). Este proceso implica la formación permanente, tanto del profesorado como de las familias, con el fin de asegurar que el MDPRC se implementa de manera rigurosa.

Esta actuación se está poniendo en marcha en el Centro Rural Agrupado (CRA) de Lozoyuela en la Sierra Norte de la Comunidad de Madrid. Este CRA está configurado como Comunidad de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2005), está abierto a diferentes tipos de participación familiar (INCLUD-ED, 2012) y confiere mucha importancia a las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

El centro consta de 16 unidades: 6 de Educación Infantil (EI) y 10 de Educación Primaria (EP), dispersas en tres municipios: Montejo, El Berrueco y Lozoyuela. En todo el CRA se trabajó el proceso de creación de la norma, basándonos en las siguientes directrices (CREA, 2005, citado en Flecha & García, 2007, p.75).

- 1) Que la norma pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades.
- 2) Que tenga relación directa con un tema clave para la vida de los niños y niñas.
- 3) Que haya apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad.
- 4) Que se incumpla reiteradamente.
- 5) Que se vea posible eliminarlo.
- 6) Que, con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Tras un proceso reflexivo, de diálogo horizontal y vertical entre toda la comunidad educativa, se consensua en primer lugar el comportamiento a evitar y posteriormente la norma a cumplir en todas las localidades y municipios del colegio, en nuestro caso referida a la violencia verbal; *Me gusta que me hables bien, sin tacos y sin gritos, para que nos podamos entender.*

Los objetivos que nos planteamos en este proceso, que abarcará varios cursos escolares, para poder medir el impacto y la transformación generada son:

OBJETIVO GENERAL 1.

Analizar la mejora de la convivencia escolar en el CRA de Lozoyuela al aplicar el MDPRC, específicamente: (a) la transformación de la percepción del alumnado al construir espacios seguros de diálogo en el aula y la modificación de su actitud ante los conflictos; y (b) la modificación de planteamientos metodológicos y escenarios de instrucción por parte del profesorado.

OBJETIVO GENERAL 2.

Identificar factores que facilitan y factores que dificultan la implementación del MDPRC. Esta comunicación presenta resultados preliminares acerca del primer objetivo.

METODOLOGÍA / MÉTODO

La elección de la metodología más adecuada para el problema que se quiere analizar es un factor de éxito en la investigación (Ruiz Olabuenaga, 2009). En este caso, el objetivo principal de este estudio hace referencia a la mejora de la convivencia escolar, identificando y analizando posibles modificaciones en la cultura profesional, clima de la escuela y escenarios instruccionales en un contexto local, tratando de diferenciar aquellos elementos que son más relevantes en el nuevo proceso que la escuela emprende. Esta orientación a la comprensión de un fenómeno concreto encaja con la perspectiva cualitativa (Stake, 1998). Por una parte, la investigación cualitativa destaca “la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998, p. 42), “el investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente” (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004, p. 330). Por otra parte “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27), “busca la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y sus actitudes” (Massot et al., 2004, p. 330).

Pretendemos abordar la investigación mediante un estudio de caso cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo. Según Yacuzzi, los casos de investigación son especialmente valiosos, porque permiten el estudio de la causalidad y la plasman en una teoría. “Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso concluye” (Yacuzzi 2005: 9). Para Arnal, Del Rincón y Latorre el estudio de casos “debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder, radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (Arnal, Del Rincón & Latorre 1994: 206).

La orientación transformadora de este estudio y su afán por profundizar en aquellos elementos que facilitan la mejora de la convivencia escolar y mejora del rendimiento académico mediante la aplicación del MDPRC, hacen de la metodología comunicativa crítica (Gómez Alonso, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Gómez Alonso, 2004; Gómez Alonso, 2006; Gómez González, Díez y Palomar, 2009; Gómez González y Holford, 2010; Gómez González, Puigvert y Flecha, 2011; Gómez González, Siles, y Tejedor, 2012;), la orientación idónea para el diseño de la investigación en la medida en que tiene como fin tanto la comprensión explicativa como la transformación de la realidad social (Torrego-Egido, 2014). Nuestra investigación tiene forma de estudio de casos intrínseco (Stake, 2005) orientado a comprender con profundidad el caso en cuestión, así como un estudio de casos único (Yin,

1989) en tanto que se centra en el estudio de un solo caso. El estudio pretende “confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio”, más concretamente, acerca de la aplicación del MDPRC en una escuela rural. Esta pretensión es la que dota de *carácter crítico* a la investigación. Por otra parte, el *carácter revelador* se sostiene en la observación y análisis de “un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia” (Stake 2005: 11), en este caso, conocimiento referido a un modelo convivencial dialógico que pueda resultar útil para otros centros que estén comenzando con la implantación del modelo.

Las técnicas empleadas para la recolección de datos han sido, hasta el momento, 13 observaciones comunicativas, 10 entrevistas en profundidad y 10 grupos de discusión. Se han aplicado en las tres localidades y han participado en ellas todos los sectores de la comunidad educativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La convivencia escolar requiere una mirada holística y la intervención coordinada y sistemática de todos los agentes interesados e implicados. En este trabajo presentamos un modelo de convivencia en el que la deliberación y la ética procedimental (Elster, 2001) cobran especial relevancia. Esto sucede ya que la definición de convivencia escolar que se asume está cercana a una concepción de “clima escolar” que involucra a todos los agentes de la institución u organización escolar (Cohen, McCabe, Michelli, & Pikerall, 2009; Sánchez-Moreno, & López Yáñez, 2010; Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010).

PERTINENCIA DE LA NORMA.

Siendo rigurosos y siguiendo cada uno de los pasos establecidos por la Comunidad Científica Internacional sobre el proceso de creación de una norma comunitaria vinculada a la mejora de la convivencia (CREA, 2005), se identificó un comportamiento o aspecto a mejorar mediante el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en todo el colegio y por toda la comunidad educativa, siendo coincidentes en el diagnóstico problemático inicial clave en la vida escolar de los educandos; la violencia verbal. De este modo, se llega a la identificación colectiva del problema convivencial como condición necesaria, para poder solucionarlo en base al aprendizaje dialógico, mediante un proceso democrático y asambleario. Una vez identificada la problemática se garantiza el sentido de las acciones derivadas y el impulso intrínseco del proceso para todos los agentes interesados e implicados.

Identificación de la problemática.

Martina, una alumna de 4º, ejemplifica cómo la violencia verbal es un problema relacional del centro educativo. El modo de hablarse entre los diferentes agentes educativos es vivido como un foco evidente de conflictos por parte del alumnado. Se llega incluso a categorizar la agresividad verbal como un comportamiento habitual que difiere en importancia de otras manifestaciones de violencia en el centro. Se aprecia la ineficacia en el modo de solucionar los conflictos, ya que las propias interacciones orales eran agresivas, emergían de modo natural en los conflictos escolares y eran utilizadas como un recurso habitual entre los miembros de la comunidad educativa. Este modelaje estaba siendo reforzado por los modelos sociales recibidos de los otros significativos de los discentes. Esta aportación, sugiere la necesidad de tomar medidas para transformar ese escenario, ya que el clima escolar vivido normalizaba la presencia de violencia verbal en el colegio:

Martina: “Los profes y los niños nos hablábamos muy mal; no nos pegábamos ni nada, pero había conflictos porque nos hablábamos mal y esas cosas” (P6B4MA).

Eva, una madre de tres niños del cole, expresa la trivialización de la violencia verbal como elemento normal de interacción entre compañeros y amigos, desvirtuando el concepto de amistad y de buen trato. La violencia como recurso habitual entre el alumnado indicaba la lejanía del objetivo de escuela libre de violencia pretendido con lo que se vivía en el centro en el día a día. Explicita la distancia entre la situación real y la ideal. Acentúa la atención sobre el lenguaje no verbal, el uso intencionado de malos modos, de malas formas y la importancia de un tono inadecuado en la relación cotidiana y lúdica con el compañero. Confirma la idoneidad del proceso de concreción de la norma emprendido y el trabajo por hacer, que pasaba por identificar y emprender procesos de diálogo igualitario y comunitario sobre el concepto de violencia, como primer paso preventivo necesario para poder aspirar a conseguir espacios libres de violencia.

Eva: “El uso del insulto y de hablarse mal incluso jugando, no como una manera de meterme contigo o tal...sino normalizado” (FFBEV).

Una madre que llegó al centro hace tres años, Amaya, confirma la importancia de acometer y priorizar la violencia verbal como objetivo. Sugiere que el modo de hablarnos determina el tipo de relación que construimos y los lazos interpersonales que se establecen, ya que está presente en todos los espacios del colegio. Mal encauzado, suele ser el primer paso y desencadenante de otras manifestaciones agresivas dentro de la escalada de la violencia. Las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente dentro de Comunidades de Aprendizaje son esenciales y, en buena medida, determinan el clima escolar que se respira en la institución y su entorno. De este modo, se justifica el interés que suscita la agresividad verbal y que esta madre destaca, al traspasar y manifestarse en todas las edades de los educandos y en todas las localidades del CRA.

Amaya: “Es un tema muy sutil, muy interesante que traspasa todas las interacciones del colegio” (FFBAM).

MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Tras la aplicación del modelo, se observa una mejora de la convivencia escolar en centro; recogemos percepciones significativas acerca de la eficacia del proceso de creación de la norma.

Este proceso ha supuesto para el alumnado llegar a acuerdos comunes sobre lo que es violencia y sus diferentes manifestaciones, lo que es ser amigo y ha posibilitado el posicionamiento, del grupo aula y el grupo cole, en contra de todo tipo de violencia. Se han empoderado intencionadamente las acciones valientes y no violentas, frente a las cobardes y violentas.

Eficacia de la norma.

Romper con ese escenario de atracción de la violencia ha supuesto una liberación para el alumnado que ve la eficacia y el sentido de intervenir ante situaciones de conflicto, ya que sabe que es lo correcto; concediéndolo gran importancia dentro de las aulas. Estas acciones valientes, de protección y cuidado, es lo que se está empoderando de manera destacada en el centro educativo. El alumnado sabe que el conflicto será analizado y las acciones valientes acentuadas por el grupo y el tutor en el aula mediante la generación constante de espacios seguros de diálogo en asambleas de convivencia y tertulias literarias dialógicas. Todo ello, ha generado un cambio de actitud ante situaciones conflictivas y violentas por parte del alumnado. Además, como la violencia verbal también se percibe por los compañeros cercanos, este empoderamiento de acciones solidarias y valientes en el cole, hace que el alumnado, presente en ese momento de conflicto, se implique e intervenga inmediatamente. Se favorece y se potencia la movilización del espectador a favor de la víctima con lo que el rol del violento cambia, se desvanece y pierde el sentido, al ser rechazado tanto por el grupo de iguales como por el conjunto de la comunidad educativa. El

alumnado se siente protagonista y eficaz en la solución de conflictos y prima la solidaridad con la víctima como herramienta preventiva. Vega, una alumna de 4º, lo expone del siguiente modo:

Vega: “Yo creo que tenemos menos conflictos, porque nos hemos dado cuenta de lo que podemos hacer, que podemos solucionarlo nosotros solos, y entonces jugamos y podemos ayudar a los demás a solucionarlo. La norma nos ha ayudado a tener menos problemas. Si tenemos problemas los solemos arreglar nosotros solos. Y que nos damos cuenta de cuando estamos tratando a una persona mal” (P4LVC).

Eva, manifiesta cómo la aplicación de la norma da sentido de autoeficacia a la solución de conflictos por parte del alumnado del colegio. La norma, construida en base a al proceso de deliberación colectiva y a la ética procedimental por parte de toda la comunidad educativa, les ha empoderado en la resolución dialógica de conflictos y aporta mucho en su autorregulación de la conducta. En el momento que aparece la agresividad en cualquiera de sus escenarios se desactiva gracias a la norma comunitaria. El escenario de violencia escolar es desconectado por parte de los protagonistas directos usando el diálogo grupal igualitario como otra herramienta preventiva.

Eva: “Yo creo que hay menos conflictos, porque desde que hemos trabajado lo de la norma hemos aprendido a resolverlo solos” (P4LEC).

Protección grupal.

Se identifican evidencias de un aumento de la protección grupal a cualquier víctima de violencia en el colegio. Hay un claro proceso de participación colectiva activa en la resolución de conflictos por parte de los iguales. El alumnado es consciente que la violencia afecta a todo el centro y es motivo más que suficiente y necesario para intervenir y proteger, tanto a la víctima como al agresor, de esas conductas cobardes. Si entendemos bullying como un comportamiento agresivo llevado a cabo de forma deliberada y repetida contra una más personas, las cuales poseen dificultades para defenderse y tienen una desventaja social, psicológica o física del grupo de iguales (Olweus, 1993,1998; Salmivalli, 2010; Smith & Brain, 2000; Solberg, Olweus & Endresen, 2007); la protección del grupo de iguales, en este caso, defiende tanto a la víctima como al resto del grupo de posible acoso de segundo orden. En el seno del grupo, ya no tiene ningún valor la violencia, prevaleciendo la protección y ayuda. El sentimiento de amistad y solidaridad prima en las interacciones y en el clima relacional del centro; el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y el proceso de concreción de la norma sirven de marco preventivo del acoso escolar. Pablo, un niño de 5º, lo manifiesta de la siguiente forma:

Pablo: “La norma hace que los patios, así se lo decimos, a esa gente que ha hecho algo malo, que pare de hacerlo, o que entienda que a nosotros no nos gusta y que tiene que parar, porque si no para, vamos a ir a algún mayor”. (P5LPB).

El alumnado tiene la capacidad y valentía suficiente como para prevenir y transformar escenarios de acoso escolar. Se manifiesta en una movilización del espectador, de bystander a upstander (Olweus, 1998), en las tres localidades del CRA.

La eficacia del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC), es desactivar el escenario de acoso escolar mediante la movilización efectiva del espectador y el vaciado de atractivo de la violencia. El estatus que sustenta el violento en situaciones de acoso escolar y el rol del acosador en las aulas y en el colegio, es inhibido por la fuerza del grupo. No existe de este modo un refuerzo positivo individual otorgado por el grupo al violento, sino que el posible escenario de acoso escolar se ha transformado en una atmósfera protectora y vigilante por parte de todo el colegio, en todos los espacios del centro y en todo momento. Poco a poco, se van transformando los diferentes espacios del cole y transformando el contexto educativo y su entorno.

El concepto de chivato se ha transformado por el de valiente. El grupo tiene interiorizado y exige esa valentía en la protección de la víctima. El alumnado es valiente cuando denuncia y

condena la agresión, interviniendo o buscando ayuda para protegerse de la violencia. Es valiente en la movilización y participación activa y protectora en el conflicto. Noé lo expone del siguiente modo:

Noé: “Los que están viendo conflicto y no dicen nada, son un poco cómplices porque podían haber parado el conflicto, diciéndole; creo que no le está gustando lo que has hecho o diciéndole la norma” (P6BNB).

La movilización de los iguales en defensa de la víctima es una solución efectiva en las posibles situaciones de acoso. Los compañeros de patio, de juego de mesa en comedor, en definitiva, los posibles espectadores se convierten en defensores y priman la protección de la víctima. Son conscientes que una actuación rápida y eficaz es importante para evitar que siga desarrollándose la espiral de la violencia. Atajar el conflicto con celeridad, condenar la situación violenta y ayudar a neutralizar esa situación de violencia es clave. No se baraja en ningún caso la pasividad ni el silencio cómplice y consentidor.

Hay en el CRA de Lozoyuela, a raíz del modelo convivencial desarrollado, una transformación de la actitud del alumnado del centro educativo; un posicionamiento claro del grupo, solidaria con respecto a la integridad del grupo de amigos y de cualquier niño o niña del colegio. Carolina una niña de 4º lo vive así:

Carolina: “Cuando hay un problema hay que actuar súper rápido” (P4LCC).

Transformación de la percepción del alumnado.

El alumnado explicita efectividad al construir espacios seguros de diálogo en el aula, dentro del horario lectivo. Con esta actuación se confiere importancia destacada al proceso de asamblea de convivencia y a la construcción de espacios seguros de diálogo en el aula:

Por un lado, el alumnado observa que desde todo el profesorado se está trabajando de la misma manera, en los mismos espacios y con el mismo enfoque. Por otro lado, los docentes lo desarrollan a partir de una formación común, de modo programado y en todas las aulas del centro. De este modo, se le da la importancia, la coherencia y la profundidad que requiere.

Se trata de ir analizando la violencia desde las primeras edades. Se va generando una construcción colectiva de conocimiento sobre la violencia y sus matices: qué es violencia, tipos de violencia, conceptos claves alrededor de la violencia escolar, el papel del espectador, la importancia de protección de la víctima, qué significa ser valiente, diferencia entre ser valiente y ser chivato, consecuencias de la violencia, a quién afecta la violencia dentro del colegio, el concepto de amistad, de compañero, cómo posicionarme ante la violencia, por qué la violencia nos afecta a todos en el centro... Estos conceptos se analizan y se desarrollan en asambleas de convivencia de aula, a partir de las situaciones de conflicto vertidas por parte del alumnado. Se pone el foco en las actuaciones de los diferentes alumnos-agentes del escenario de la violencia. Se estudia cómo se podían haber evitado, cuál ha sido el desencadenante, la reacción y el posicionamiento del grupo de espectadores. Basándonos en el aprendizaje dialógico, se analizan todas las situaciones, se canalizan o proponen otros modos de hacer más solidarios, más justos; más valientes. En consecuencia, se posibilita el posicionamiento del grupo de iguales, del colegio ante la violencia y se vive en primera persona un aprendizaje vivencial y pleno de sentido, donde el conflicto se convierte en una situación de aprendizaje. No cabe duda que la generación de estos espacios seguros de diálogo son claves para crear una formación preventiva de posibles situaciones similares donde aplicar y poner en práctica lo aprendido. Noé un niños de 6º curso lo comenta de este modo:

Noé: “La asamblea la hacemos todos los que están en el conflicto y los que no, para que, aunque no estamos en el conflicto, nos damos cuenta de lo que han hecho los demás y aprender de ello” (P6BNB).

Un niño ha llegado nuevo al colegio en el primer trimestre escolar. Abraham, explica la diferencia que él percibe entre los modos de hacer de otros centros educativos y el CRA de

Lozoyuela, inmerso en el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC). Ejemplifica la percepción del alumnado que ha vivido y experimentado diferentes modelos de convivencia escolar; desde el modelo disciplinar y punitivo hasta un modelo basado en la prevención y en el aprendizaje dialógico. En este modelo dialógico de prevención, que Abraham experimenta en primera persona, destaca el papel transformador del diálogo igualitario, la importancia de poder dar protagonismo al grupo de iguales y empoderar al alumnado para poder transformar contextos. Abraham destaca las asambleas de convivencia basadas en el aprendizaje dialógico como generadoras de conocimiento colectivo útil y con sentido. Él, siente esos espacios como espacios seguros de diálogo eficaces en la resolución de problemas de convivencia.

Abraham: “Yo, en los otros coles que he estado, no hacíamos la asamblea de convivencia, que es donde hablamos de los conflictos y todo eso, y aquí sí se hace, y eso está mejor porque aquí hablamos de los problemas que hay en el cole y podemos resolverlos” (P6BAG).

RENOVACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

Con respecto al objetivo de observar cómo a través de la aplicación del modelo, el profesorado modifica planteamientos metodológicos y escenarios de instrucción. Los datos manifiestan una creación conjunta de cultura profesional compartida y mantenida gracias a la aplicación de la Actuación Educativa de Éxito (AEE), Formación Dialógica del Profesorado (FDP), basada en el desarrollo de Tertulias Dialógicas (TD), en el seno del Claustro de modo regular y riguroso. La profundización en textos científicos y la generación de espacios de diálogo conjunto entre el profesorado también se manifiesta como eficaz, eficiente y efectiva en el modo de actuar en los espacios del cole. Se hace evidente en el consenso de cómo entender el proceso de enseñanza aprendizaje y en la mirada al niño, dentro de un paradigma educativo dialógico que emerge en el seno de las comunidades de aprendizaje.

Paz: “Yo creo que hemos reflexionado mucho y que todo el cole vamos a una. Ya todos más o menos funcionamos igual” (PPPGM).

Formación dialógica del profesorado.

La valoración de los espacios de diálogo colectivo en el seno del Claustro es muy positiva y transformadora dentro del colegio. Cuando se construye un diálogo igualitario donde se prima el poder de los argumentos, la validez y pertinencia de las ideas, se respira una atmósfera de opiniones compartidas y se promueve una reflexión conjunta que es semilla de cambio. Así lo explica Saro, la orientadora del colegio con una visión privilegiada al estar compartida con otros centros educativos de la zona.

Saro: “A mí me parece muy positivo en cuanto promueve la reflexión conjunta. El poder intercambiar ideas, intercambiar opiniones... es muy positivo. En este cole, yo que estoy en varios coles, destacaría que en este cole hay una línea de actuación común, bastante coherencia pedagógica; se intenta hacer una línea pedagógica común” (PPOSFR).

La transformación docente personal y profesional es evidente en el seno del grupo de maestros y maestras del colegio. Se vive el proceso generado como muy positivo en el plano profesional. Se dan procesos de autocrítica y de reflexión auténtica de la práctica docente diaria.

El proceso de formación permanente que se desarrolla en el colegio, teniendo a las aportaciones de la Comunidad Científica Internacional como garante, asegura autorreflexión constante y replanteamientos profesionales. Esta formación permanente y continua de calidad, impacta tanto en el modo de enfocar la práctica diaria como en el modo de posicionarnos como maestros dentro del aula. Empapa al modelo docente que se desprende de nuestras creencias, cultura docente, que traspasa todas las interacciones; el clima de

aula. Ser autocríticos nos hace ser mejores en nuestra práctica y además promulga ser coherentes con los avances científicos en nuestro campo. Si el protagonista del hecho educativo es el niño, merece una actualización profesional y reflexión pedagógica rigurosa y constante. Gema una maestra que lleva en el centro 4 años lo expresa así:

Gema: “Sí, yo he cambiado todo. Sí, realmente sí. Me ha hecho aprender muchísimas cosas que hacía otra forma, que ahora analizándolo desde mi punto de vista de ahora, veo que hacía cosas que ahora veo que no estaban bien hechas o que se podían mejorar y he cambiado mucho; tanto mi forma de relacionarme con ellos, mi propia forma de preparar las cosas, de intentar darle siempre otra vuelta todo... Sí, creo que he cambiado muchísimo (PPGLS).

Esta generación de sentido y de cultura profesional compartida engendra unas señas de identidad que traspasan la atmósfera relacional del colegio que se transmite entre todos los maestros y maestras del cole. Se crea una inercia positiva que arrastra a los maestros nuevos que van llegando al centro educativo. La reflexiones comunes, la escucha de los compañeros y familias en tertulias, el trabajo en equipo, permitirse dentro del seno del Claustro parar para pensar en común, dialogar colectivamente para crear centro. La formación permanente, como marchamo de calidad en la institución educativa, permite optimizar los resultados. Así lo manifiesta Laura, maestra de prácticas que ha estado desarrollando su periodo de Prácticum en el colegio.

Laura: “Que ya hay un modelo explícito, como que de repente ha salido el modelo, y ya es más fácil seguirlo” (PPLOL).

Los siete principios del aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha y Racionero, 2008): diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de las diferencias, dan coherencia a la práctica educativa del colegio, a la manera de entender y fomentar el proceso educativo, las dinámicas relacionales y la participación de las familias. Se van esbozando unas líneas metodológicas comunes que van transformando las prácticas educativas y van dulcificando la convivencia del CRA. Iván, un maestro que lleva 10 años en el centro educativo, lo ve de la siguiente manera:

Iván: “El modelo dialógico, todo lo que estamos proyectando, sí que nos estamos transformando, es decir, tú ves a alguien hacer las cosas de una manera y tú te contagias desde esa forma de hacer, y creo que eso sí que nos está influyendo” (PPICL).

Modificación de escenarios de instrucción.

La participación de las familias en el cole transforma escenarios de instrucción. Promover una participación familiar y comunitaria decisiva y decisoria en el cole afecta a la convivencia de modo positivo. Nos da sentido a toda la comunidad educativa y repercute tanto en la mejora de la convivencia como en la mejora de los resultados académicos. El profesorado debe ser consciente que por sí mismo no puede resolver ni desenmascarar los problemas de convivencia del colegio y esto supone fomentar la participación igualitaria de toda la comunidad educativa.

Todos estamos en el mismo plano a la hora de aportar argumentos con lo que se expone una orientación igualitaria en el cole, rompiendo las estructuras jerárquicas basadas en acciones de poder. Esta premisa, refuerza las actuaciones de cole y las lleva a una dimensión más profunda ya que traspasa los muros del colegio y transforma el entorno cercano. Paloma, la jefa de estudios del CRA, así lo manifiesta:

Paloma: “El cole funciona con la participación de las familias, de todos, opinando y pudiendo dar sentido a las cosas; que ellos creen también el cole. Y una línea común con una mirada puesta mucho más en el chaval, en el niño y la niña” (PPPCV).

Desarrollar todos los modelos de participación familiar investigados por la ciencia (INCLUDED 2012), es positivo para los niños tanto a nivel convivencial como de aprendizaje. Es

además transformador y superador de prejuicios y estereotipos que se encuentran entre los docentes.

Vivir de modo diferente esa participación familiar supone romper con esas resistencias y poder superar las barreras de participación que se dan en la actualidad en la mayoría de centros educativos. Las inseguridades docentes iniciales se ven transformadas en aportaciones positivas y vividas como experiencias de éxito. El diálogo igualitario con las familias y su participación dentro del horario lectivo, nutriendo los escenarios de aula se erige como un avance significativo por parte de todos los agentes interesados e implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gema, tutora de los primeros niveles de Educación Primaria, lo ha vivido del siguiente modo.

Gema: “En todos los coles que yo había estado las familias estaban fuera. El primer año, venir aquí, las comunidades de aprendizaje... me suponía como mucha inseguridad en el tema de que entraban al grupo de clase las familias. El estrés, es decir, la presión de los grupos interactivos era por eso. Pero poco a poco, ves que está fenomenal, que los niños trabajan súper bien y que las familias, cuando están ellas, es como otra forma de llevar el aula y aparte ellas ven lo que haces tú y también se quedan tranquilas. Evitas que las familias de puedan estar pensando cosas que no son, te abres a ellas y todo es más sencillo” (PPGLS).

Se manifiestan cambios en la metodología docente y así se pone de manifiesto en la concepción de la importancia de generar espacios de diálogo colectivo en el aula para poder mejorar la convivencia y de este modo repercutir en los resultados académicos. Cuando el alumnado se siente emocionalmente seguro está en condiciones de aprender. Incluir el diálogo en el aula supone una interiorización de un modo de concebir el arte enseñar dialogante, igualitario, sincero y cercano. Supone romper la distancia y frontera con el alumnado y con las familias; abandonar los argumentos de poder tanto en las relaciones formales como informales en el seno de la comunidad educativa. Ser modelo del niño exige ser coherente entre lo que somos y lo que hacemos, lo que pretendemos y lo que mostramos. El trabajo en equipo de docentes y docentes con familias será la semilla del trabajo en equipo del alumnado. La horizontalidad de las relaciones derivada de un liderazgo dialógico fomenta un tipo de modelo convivencial y relacional. Tania, maestra de Educación Infantil, lo expresa así.

Tania: “En cuanto al alumnado, también se ha visto claramente, meter el diálogo como herramienta fundamental en el aula, tenerlo todo el profesorado presente, incluso las familias también, ha dicho que la convivencia se mejore claramente. Hay mejor aprendizaje si hay mejor convivencia, eso lo vemos en el aula y lo estamos viendo ahora en todo el cole” (PPTNC).

Este proceso de cambio metodológico y de escenarios de instrucción exige una formación permanente y constante. Sólo es posible si nuestras actuaciones se basan en las aportaciones de la comunidad científica internacional, en nuestro caso mediante Actuaciones Educativas de Éxito, para optimizar los resultados y evitar cualquier improvisación en las aulas. La mejora de la convivencia es clave en la mejora de resultados académicos. Las buenas dinámicas relacionales entre los miembros de la comunidad educativa son elementos reseñables en la mejora de las motivaciones para aprender del alumnado que se repercuten en los resultados académicos y en el sentimiento de pertenencia hacia el colegio. Gema así lo expresa.

Gema: “Si ellos tienen conflicto entre ellos y si no se sienten bien en ese momento con un compañero, el aprendizaje no va a seguir avanzando”.

Se observa la modificación de escenarios de instrucción por parte de todos los docentes del colegio al desarrollar en todo el CRA el bloque de contenidos curricular referido a la comunicación oral mediante asambleas de convivencia y tertulias literarias dialógicas en el aula, en el área de Lengua Castellana. Este hecho supone darle un peso específico dentro del desarrollo del currículo al aprendizaje y a la convivencia. Supone trabajarlo de modo integral; dimensión instrumental. Implementar el diálogo igualitario como vehículo curricular

para trabajar bloques de contenido es un modo de hacer que nutre de coherencia el aula. El alumnado lo vive y lo siente como importante porque se le confiere un lugar claro, específico y definido en el aula. Tania, lo explicita del siguiente modo.

Tania: “Se ha creado un espacio de diálogo en todas las aulas y así, una vez a la semana, realizamos asambleas de convivencia, y hablamos de conflictos que surgen, situaciones en lo que no se está cumpliendo la norma y es ahí donde el grupo cobra protagonismo, porque a través de las opiniones de todos y todas es donde buscamos la canalización de esas situaciones problema, buscar soluciones entre todos y todas y prevenirlas para el futuro... hemos tenido que canalizar espacios para poder hablar, y poder resolver las cosas que se estaban produciendo” (PPTNC).

Trabajar la convivencia y aprendizaje de modo conjunto, inmerso en la práctica diaria. Se trata que el alumnado viva la convivencia en el aprendizaje del día a día. Así, tiene más sentido y se erige como una vía de trabajo eficaz y eficiente para mejorar los resultados académicos. El desarrollo de valores y sentimientos en el alumnado de un centro educativo, puede ser el camino, gracias a prácticas concretas de éxito avaladas científicamente. Noelia, la maestra de Música, que ha llegado este año al centro, lo expresa del siguiente modo.

Noelia: “Entre todos los alumnos se está fomentando mucho la escucha, el trabajo en equipo, con lo cual mejora todo” (PPNMU).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los resultados preliminares sugieren una mejora de la convivencia escolar en el proceso de aplicación del modelo.

Se está creando dentro del CRA un ambiente comunitario de prevención de conflictos y ruptura del escenario social del acoso escolar, poniendo en valor la movilización del bystander y la protección de la víctima. Estos resultados vienen a indicar una ruptura con el estatus o rol del acosador/a, propiciando un empoderamiento que potencia las acciones solidarias, el buen trato y la amistad entre el alumnado. Esta actitud transformadora de la percepción del alumnado viene a desmontar y superar el silencio cómplice o consentidor de la violencia escolar.

Es un reto y un camino viable para evitar la normalización de la violencia en los centros escolares. Pensamos que el trabajo proactivo y preventivo, anclado en el desarrollo de valores y sentimientos sólidos en el alumnado de un centro educativo, puede ser el camino para revertir esta situación. No es tan necesario hacer a las víctimas menos vulnerables, como transformar el contexto, para que los agresores no reciban la recompensa social esperada. El grupo ha de ser un lugar de protección (Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010).

La mirada hacia la convivencia escolar, como venimos esbozando en este trabajo, debe ser una mirada holística, interdisciplinar, global, imbricada en la cultura docente y del centro educativo, con participación de toda la comunidad educativa. En este centro se aprecia un cambio en la cultura docente que parece tener relación con la mejora de convivencia con respecto a la situación de partida. Esta transformación incluye una mayor toma de conciencia de la importancia de actuar en equipo bajo el paraguas de las evidencias científicas y se orienta a desarrollar propuestas convivenciales enfocadas a intervenciones sistémicas en las que se implique a toda la comunidad educativa, desde una perspectiva interactiva, ecológica y comunitaria (Bravo y Herrera, 2012; García-Bacete, 2006; Rodríguez, 2011). Se están generando sinergias en todo el claustro y comunidad educativa para seguir afianzando el trabajo coordinado y compartido, así como la consolidación de un modelo basado en el aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008).

Para terminar, queremos resaltar la aportación de Carol, una madre del colegio, que refleja de modo sintético la evolución que está teniendo la escuela. Ella siente el proceso de participación en la norma y la transformación experimentada como muy enriquecedora, donde la horizontalidad relacional y los principios del aprendizaje dialógico emergen y dan sentido al proceso. La ilusión como proceso descubridor de un modo nuevo de hacer en el ámbito escolar, un nuevo modelo basado en escuelas democráticas. La comunidad educativa vive esa democracia por lo que los valores no se enseñan, se vivencian en acciones diarias.

“Carol: Participar en la asamblea de la creación de la norma en el colegio de El Berrueco, para mí, ha sido un proceso muy ilusionante; me ha hecho sentir que yo soy cole y que las mamás y papás somos cole también, que nuestra voz se escucha, en que nuestra voz está al mismo nivel que la de los niños y de las niñas, y los profesores y las profesoras, y eso ha sido muy enriquecedor para mí y muy valioso” (FFBCA).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ammermueller, A. (2012). Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational production. *Labour Economics*, 19, 908-922. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.08.010>
- Amnistía Internacional. (2008). *Escuelas seguras. El derecho de cada niña*. Madrid: EDAI. Recuperado de <https://www.es.amnesty.org/uploads/media/Spanish- Escuelas Seguras- el Derecho De Cada Nina.pdf>
- Arens, K., Morin, A., y Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *A Learning and Instruction*, (39), 184-193. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001>
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arslam, G., (2016). Relationship between sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school students. *Egitim ve Bilim*, 41(183), 293-304. Doi: <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5562>.
- Astor, R., Guerra, N., y Van Acker, R. (2010). How Can We Improve School Safety Research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bonell, L. (2012). *Factores que facilitan la participación educativa de las familias en los centros escolares*. UNED.
- Bonell, L. (2016). *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Bravo, I., y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar en Educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educacao e humanidades*, (1), 173-212.
- Castro-Morera, M., García-Medina, A., Pedroza-Zúñiga, H., & Caso-Niebla, J. (2015). Escuelas de enseñanza media y valor añadido bajo. Perfiles diferenciales de escuelas secundarias en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(67). Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1917>
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512968002>
- Cerda, G.A., Salazar, Y.S., Guzmán, C.E., y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo

- típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AERA Open*, 2(2), 1-18. Doi: <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Cowie, H., & Berdondini, L. (2001). Children's reactions to cooperative group work: A strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and Instruction*, (11), 517-530.
- De Pedro, K.T., Gilreath, T., & Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review*, (63), 10-15. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.023>
- Devine, J., & Cohen, J. (2007) *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Nueva York: Teachers College Press.
- Díaz, S., & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204.
- Eisenberg, M., Neumark-Sztainer, D., y Cheryl, L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 73, 311-316.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elster, J. (Ed.). (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- Espelage, D. L., Astor, R. A., Cornell, D., Lester, J., Mayer, M. J., Meyer, E. J., Tynes, B. (2013). Prevention of bullying in schools, colleges, and universities. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 221-238.
- Farrington, K., & Chertok, E. (1993). Social conflict theories of the family. En P.G. Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Schumm y S.K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. Nueva York: Plenum Press.
- Flecha, R., & García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *IDEA-La Mancha. Revista de Educación*, 4, 72-76.
- Flecha, R., & Vargas, J. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Bacete, F.J. (2016). Guía de recursos para promover relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación*, 18, 311-328.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J., y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychológica*, 9, 371-380.
- Gómez Alonso, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gómez Alonso, J. (2006). Fases de la transformación en Comunidades de Aprendizaje y precedentes del proyecto. En *Participación de las familias en la vida escolar: Acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez Alonso, J., Latorre, A., Sánchez Aroca, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.

- Gómez González, A., & Díez Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Revista Electrónica Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(3), 103–118.
- Gómez González, A., & Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(56), 21–30.
- Gómez González, A., Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Gómez González, A., Siles, G., y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1).
- Høigaard, R.; Kovač, V.; Øverby, N., & Haugen, T. (2015). *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74. Doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000056>
- INCLUD-ED. (2012b). Report 9. Contributions of local communities to social cohesion. In *INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603*. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.
- Jhonson, D., & Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282 Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23098070>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teach. Teacher Educ.*, (17), 307-319.
- Martín Casabona, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300–319.
- Maxell, L. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46(1), 206-216. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009>
- Mayes, L. C., & Cohen, D. J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de Estudios Infantiles: Un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oliver, E. (2014). Zero Violence Since Early Childhood The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908
- Olweus, D. (1993). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Bergen: Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. Doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000076>
- O'Moore, A. M., & Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior* 31, 609–622.
- Ortega, R., y Lera, M.J. (2000). Seville Anti-bullying School Project. *Agresive Behavior*, 26, (1), 113-123.
- Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools Contributions from Communicative Research Methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922.

- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., y Gázquez, J.J. y López, M.A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, 1, (2), 71-84.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M., y García, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, (3), 401-412.
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling* 35, 1057-1078. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2013.06.002>
- Retuert, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. & Garcia-Jimenez, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4th ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salmivally, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, (2), 112-120.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. (Febrero 2016). Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tapia, L., y Castro, P. (2014). Educar desde un CRA. *Tendencias Pedagógicas* 24, 415-428.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 113–124.
- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- UNICEF. (2014). Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children. Recuperado de http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación, *Inomics*, 1, 296-306.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE publications.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigms: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315–30.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., y Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 139-152. Doi: <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>.

EDUCACION INTERCULTURAL Y PARA LA PAZ

RELEVANCIA DE EDUCAR PARA LA PAZ EN LAS ESCUELAS DESDE LA PRIMERA INFANCIA

Isabel Alonso Rodríguez
Universidad de Sonora

PALABRAS CLAVE

Convivencia escolar, primera infancia, educación, paz, formación adecuada.

RESUMEN

Numerosos informes nacionales e internacionales manifiestan gran preocupación por parte de la comunidad educativa respecto a los problemas de convivencia escolar donde el personal educativo demanda formación específica sobre prevención de conflictos escolares. Cada vez más surgen propuestas de intervención que subrayan como elementos principales la prevención y la gestión positiva de los conflictos, pero también, se debería incluir la formación del personal educativo ya que es necesario que conozcan las herramientas y procedimientos eficaces para ello.

El presente estudio centrará su atención, por un lado, en la importancia de educar para la paz desde la primera infancia en las escuelas, y por otro lado, en la formación del profesorado para poder desempeñar adecuadamente dicha tarea. Para ello se aplicó con los tutores y el alumnado de una escuela un programa de prevención de controversias que pretendía demostrar la importancia de enseñar al alumnado a gestionar los conflictos pacíficamente mediante el diálogo. En dicho programa que lleva por nombre "Promotores por la Paz" participaron los dos tutores y 42 alumnos/as con edades comprendidas entre 7 y 8 años ($M=7.45$), matriculados en 2º y 3º curso de una Escuela Primaria ubicada en una ciudad al noroeste de México. Después de cinco meses de aplicar el programa los resultados revelan que, existe mejoría en la gestión de los conflictos mediante prácticas restaurativas y además, se obtienen resultados significativos en cuanto a la autodeterminación.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

No podemos olvidarnos que familia y escuela son los dos grandes agentes que influyen en el desarrollo de los niños/as, y por tanto, deben estar coordinadas. Una adecuada relación entre estos agentes implicados en la educación escolar genera una educación más integral, aún siendo un proceso complicado en muchos casos (Simón, Giné y Echeita, 2016). La responsabilidad del profesorado en cuanto a la educación del alumnado, se ve en incremento, debido a que la realidad social en la que viven las familias, influye en el tiempo que los niños y niñas pasan en los centros escolares debido a las largas jornadas laborales de sus padres y madres. Es por tal motivo, que la responsabilidad de la educación de los niños y niñas, no es sólo de sus padres, sino de otros agentes educativos que cobran un papel importante en esta situación, como es la escuela (De León, 2011).

En los últimos años existe preocupación por parte del personal educativo sobre las cifras inquietantes de violencia en los centros escolares quien demanda escuelas seguras. El papel desempeñado por la familia, el profesorado y el grupo de iguales es fundamental para la prevención de problemáticas. Son elementos esenciales para la intervención ante la violencia escolar tanto la prevención primaria como la mejora de la integración social del alumnado, pero además, el diseño de estrategias dirigidas a la gestión positiva de los conflictos entre alumnos, utilizando por ejemplo los equipos de mediadores (Cava, 2011).

Sin embargo se siguen empleando las sanciones punitivas ante los conflictos a pesar de no obtener una mejoría porque el profesorado no ha recibido formación en métodos de prevención de conflictos. Ante esta necesidad, en los últimos años se vienen aplicando métodos restaurativos en los centros educativos para resolver las controversias. La finalidad de dichas alternativas es que las comunidades educativas resuelvan los conflictos conjuntamente mediante la participación y el diálogo. Y es que, las prácticas restaurativas facilitan a las personas involucradas en un problema tomar conciencia y hacerse responsables de sus actos, además de tener en cuenta sus sentimientos y necesidades (Alonso-Rodríguez, Frías, Espinoza y Armas, 2018).

La resolución de conflictos dentro de la educación implica el desarrollo de habilidades de comunicación y resolución de conflictos en el alumnado. Algunas iniciativas de formación son, por ejemplo, los programas de mediación entre pares en donde los estudiantes fungen como mediadores de conflictos reales entre sus compañeros y compañeras. Otro ejemplo, son los programas educativos basados en el paradigma de justicia restaurativa, donde el objetivo fundamental es la restauración o el restablecimiento de las relaciones. (Carbajal, 2013).

El profesorado es quien suele resolver los conflictos escolares según su criterio y sensatez (Carvajal, 2010) aún no habiendo recibido formación específica para ello. Cada vez más, el personal educativo toma conciencia y demanda disponer de recursos adecuados para resolver los conflictos adecuadamente y para enseñar al alumnado estrategias apropiadas para favorecer la convivencia pacífica (Altarejos, 2002). El profesorado, como primer y más importante actor en el ámbito escolar, solicita más ayudas para hacer frente al desafío de la gestión de la convivencia escolar (Simón, Giné y Echeita, 2016). Por lo tanto, la formación del profesorado se considera clave para el tratamiento de los problemas de convivencia en los centros educativos, y por lo tanto, es fundamental que reciban una adecuada formación, tanto inicial como permanente, para el manejo de tales recursos (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010).

En un estudio realizado por Kandakai y King (2002) a estudiantes de seis universidades de Ohio en EE.UU. los resultados revelaron que los futuros docentes evaluados consideraron importante prevenir la violencia en los centros escolares, sin embargo, la mayoría no había recibido formación en su Universidad para dar atención a esta problemática. En esta línea, Benítez, García y Fernández (2006), evaluaron a alumnado de estudios universitarios de la Universidad de Granada relacionados con la rama de la educación. Los investigadores se encontraron con que el alumnado considera un problema de gran importancia el acoso escolar sin embargo carecen de conocimiento en la materia, y es por eso, que demandaban mayor formación sobre la prevención y el tratamiento de la violencia escolar. Otro estudio relacionado fue el realizado por Alonso-Rodríguez y Frías (2018) con el personal educativo de una Escuela Primaria mexicana. Los resultados pusieron de manifiesto que los veintidós profesionales de la educación desconocían recursos o estrategias pacíficas para prevenir o resolver la violencia y tampoco habían recibido formación en el área en todo el tiempo que llevaban trabajando como personal docente. El profesorado consideró no estar suficientemente preparado para abordar los problemas de acoso escolar y que sería necesaria una formación especializada al respecto.

Teniendo presente los resultados de las investigaciones anteriores me planteo las siguientes cuestiones: por un lado ¿qué tan importante es educar en valores y en la convivencia positiva desde la primera infancia?, y por otro lado, si la formación del profesorado en cuanto a la prevención y gestión de conflictos es escasa o nula ¿cómo se puede llegar a educar adecuadamente a nuestros niños y niñas?. Siguiendo las palabras de los autores Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010), es fundamental tanto recuperar la voz del alumnado como reconocer la palabra a los docentes como actores-autores de la convivencia escolar. En esta línea, la finalidad de este estudio fue demostrar la necesidad de generar un clima educativo íntegro, con referentes educativos respetuosos, potenciando la seguridad y

la confianza mediante una convivencia sana (Aguado, 2010), siendo para ello necesaria la formación adecuada del personal educativo.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo general de este estudio es:

- Mejorar la convivencia escolar
- Educar en valores desde la primera infancia

Los objetivos específicos son:

- Demostrar la importancia de resolver los conflictos pacíficamente
- Favorecer la autonomía en el alumnado
- Dotar de herramientas específicas al profesorado para la resolución de las problemáticas mediante prácticas restaurativas
- Mejorar las habilidades sociales del alumnado para relacionarse adecuadamente

METODOLOGÍA / MÉTODO

PARTICIPANTES

Alumnado

Participaron 42 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre 7 y 8 años (M= 7,45 años), donde predominaba sexo masculino y quienes cursaban 2º y 3º grado en una Escuela Primaria situada en el estado de Sonora (Figuras 1 y 2).

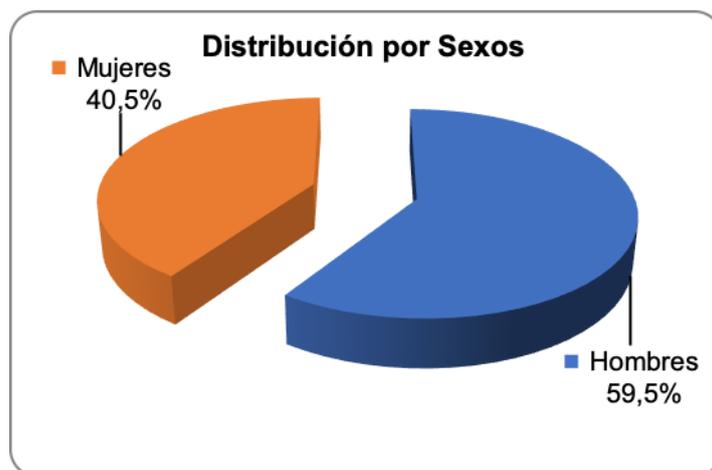


Figura 1. Distribución de frecuencias según el Sexo de los participantes.

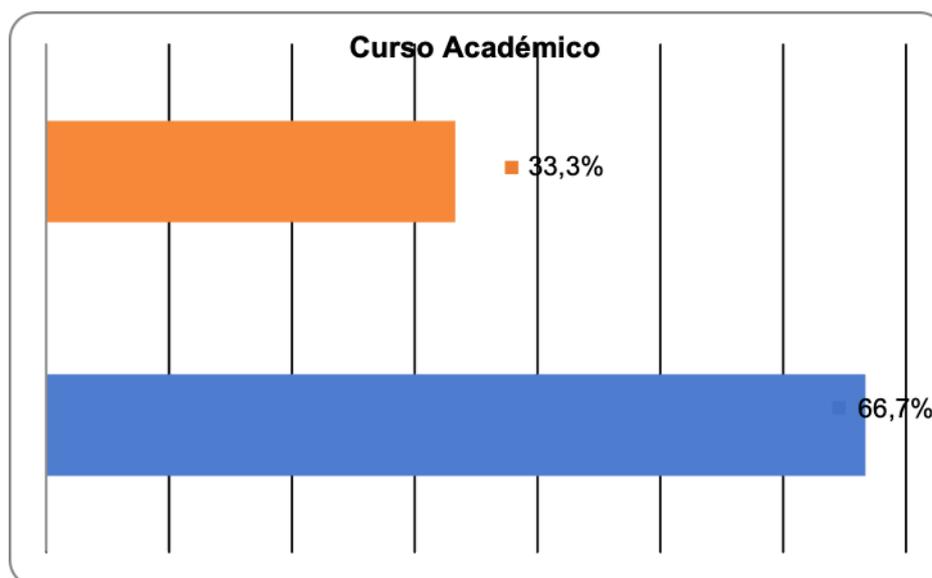


Figura 2. Distribución según el Curso Académico de los y las participantes.

Profesorado

En este estudio participaron los dos tutores de ambos cursos. Un hombre soltero con 37 años y una mujer casada con 49. Ambos con estudios universitarios y procedentes de Hermosillo.

INSTRUMENTO

Se suministró al alumnado de una escuela una encuesta que pretendía obtener información sobre la situación de convivencia en su centro educativo. Entre dichas preguntas se incluyeron:

- Escala de Auto-regulación Pro-social: donde se le pidió al alumnado que contestara una escala de 4 puntos donde 0 = Para nada cierto y 3 = Muy cierto
- Escala de Auto-determinación: donde se le indicó al alumnado que respondieran una escala de 4 puntos donde 0 = No lo hago aunque tenga la oportunidad y 3 = Lo hago cada vez que tengo oportunidad
- Enunciado que hace alusión a la Percepción de solución de conflictos mediante la aplicación de prácticas restaurativas
- Cuestión relacionada con Legitimidad tribunales, autoridades y obedecer la ley
- Evaluación de Habilidades Sociales de Matson
- Cuestión relativa a la Autoeficacia

En las cuatro últimas escalas se les indicó responder en una escala tipo Likert de 4 puntos de 0 al 3, donde 0 = nada y 3 = mucho.

Al profesorado se les preguntó por su percepción ante la solución de conflictos mediante la aplicación de prácticas restaurativas. se les indicó responder en una escala tipo Likert de 11 puntos de 0 al 10, donde 0 indica en total desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

Aparte de las anteriores cuestiones se incluyeron datos socio-demográficos para determinar el perfil de la muestra.

PROCEDIMIENTO

La facilitadora contactó telefónicamente con la directora de la escuela y se acordó una entrevista para exponerle el programa de "Promotores por la Paz" que se realizaba desde la Universidad de Sonora. Tras conseguir los permisos precisos de la dirección de la escuela y el consentimiento escrito de los tutores legales del alumnado en relación con la participación

en el estudio, se administró la encuesta al alumnado de 2º y 3º de Educación Primaria. Una profesional formada aplicó el instrumento en las aulas durante un período regular de clase donde el tutor del curso estuvo presente. Se comunicó en todo momento al alumnado y a las familias que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. Tanto alumnado como tutores respondieron el cuestionario antes de iniciar el programa y después de finalizarlo.

Tanto el personal docente como las familias aceptaron efectuar el programa de “Promotores por la Paz” que tiene como finalidad resolver los conflictos mediante el respeto, la tolerancia y el diálogo.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Los datos conseguidos fueron analizados estadísticamente mediante el programa SPSS versión 21. Primeramente se analizó la validez de la encuesta y posteriormente se realizaron análisis descriptivos. Además se efectuaron Pruebas t para medir diferencias entre pre-test antes del programa de prevención de conflictos mediante prácticas restaurativas y post-test tras finalizar el programa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

ALUMNADO

Los resultados revelan que la fiabilidad de las escalas es apropiada ya que todas puntúan por encima de 0.60, la Autoeficacia con un Alfa de Cronbach 0.61 para 9 elementos, la Escala de Habilidades Sociales de Matson con 0.82 para 40 elementos, la Percepción de la aplicación de prácticas restaurativas un Alfa de Cronbach 0.81 para 10 elementos, la Escala de Auto-determinación obtiene un Alfa de Cronbach 0.60 de 10 elementos, la Escala de Auto-regulación un Alfa de Cronbach 0.84 de 10 elementos.

En cuanto al pretest aplicado, los datos muestran que el alumnado tienen una adecuada visión hacia resolver los conflictos mediante prácticas restaurativas (Tabla 1).

Tabla 1

Medias pretest de las variables objeto de estudio

PRETEST	N	Mínimo	Máximo	Media
Autoeficacia	42	0.11	3.00	1.81
HHSS	42	0.53	2.40	1.35
Prácticas Restaurativas	42	0.70	3.00	2.31
Autodeterminación	42	0.60	2.50	1.68
Auto-regulación	42	0.40	3.00	2.06

Al finalizar el proyecto de prevención de conflictos los resultados obtenidos en el postest, indican una mejoría en la mayoría de las variables aunque solo son significativos los resultados de la variable Autodeterminación (Tabla 2).

Tabla 2

Medias postest de las variables objeto de estudio

PRETEST	N	Mínimo	Máximo	Media
Autoeficacia	42	0.67	2.89	1.69
HHSS	42	0.03	2.05	1.35
Prácticas Restaurativas	42	0.90	3.00	2.50
Autodeterminación	42	0.50	3.00	2.09
Auto-regulación	42	0.50	3.00	1.93

En cuanto a la variable Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas los resultados manifiestan que la mayoría de los enunciados revelan una mejoría del pretest al postest (Tabla 3).

Tabla 3

Medias pretest y postest de la variable Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas

Percepción aplicación Prácticas Restaurativas	Media Pretest	Media Postest
Algunos niños creen que los/as maestros/as y Director/a trataron a todos justamente ante un conflicto o problema, pero otros piensan que hay diferencias a favor de algunos ¿piensas que los maestros y Directora son justos?	2,21	2,48
¿Piensas que los/las maestros/as y Director/a tratan a todos los niños/as igual ante un conflicto o problema ocurrido en la escuela?	1,93	2,31
¿Piensas que los maestros/as y Director/a dejan hablar a los niños cuando ocurre un conflicto o problema en la escuela?	2,21	2,33
¿Confías y le cuentas a los maestros/as y Director/a cuando ocurre un conflicto o problema en tu salón o escuela?	2,31	2,40
Cuando ocurre algún problema en la escuela mi familia (madre, padre, abuelos, hermanos...) habla con los/las maestros/as	2,62	2,45
Cuando ocurre un problema en el salón o escuela los/las maestros/as dejan que los/las niños/as expliquen qué ha ocurrido, y por qué se han enojado o peleado.	2,36	2,55
Estoy de acuerdo en que se inicie el proyecto de “Promotores por la Paz” en la escuela y así poder solucionar los problemas que ocurran en la escuela de manera pacífica y tranquila.	2,74	2,79
Todos los niños que tuvieron algún problema con otros niños en el salón o escuela resolvieron el problema de manera pacífica y tranquila.	2,38	2,48
Después de un problema en el salón o escuela, los niños se pidieron disculpas y se arrepintieron de hacerse daño.	2,17	2,69
Después de solucionar un problema o conflicto en el salón o escuela, los niños que tuvieron el problema quedaron contentos.	2,14	2,55

Es importante hacer mención del ítem “¿Piensas que los/las maestros/as y Director/a tratan a todos los niños/as igual ante un conflicto o problema ocurrido en la escuela?” existe un aumento en la puntuación del postest con respecto al pretest, eso quiere decir que el alumnado percibe que el profesorado es más justo ante la gestión de los conflictos. En cuanto al ítem “Cuando ocurre algún problema en la escuela mi familia (madre, padre, abuelos, hermanos...) habla con los/las maestros/as” la puntuación en el postest disminuye con respecto al pretest, porque mediante las prácticas restaurativas se procura facilitar herramientas al alumnado para que aprendan resolver los conflictos de manera autónoma y pacífica. Asimismo, es importante prestar atención en el ítem “Después de solucionar un problema o conflicto en el salón o escuela, los niños que tuvieron el problema quedaron contentos” ya que los alumnos y alumnas se sienten contentos tras resolver sus problemas mediante prácticas restaurativas.

PROFESORADO

La variable que se tiene en cuenta para valorar al profesorado es la Percepción que tienen de la aplicación de Prácticas Restaurativas y los resultados muestran que la mayoría de los enunciados desvelan mejoría del pretest al postest (Tabla 4).

Tabla 4

Medias pretest y postest de la variable Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas

Percepción aplicación Prácticas Restaurativas	Media Pretest	Media Postest
¿Piensas que las autoridades escolares (compañeros maestros/as y Director/a) son imparciales (igualdad en el trato) ante un conflicto o problema escolar?	6,50	7,50
¿Piensas que las autoridades escolares (compañeros maestros/as y Director/a) consideraron los derechos de cada parte implicada en el conflicto o problema escolar?	7,00	8,00
En general ¿qué tan satisfecho te has sentido con el proceso de solución del conflicto o problema escolar en el que participaste?	7,00	7,50
En general ¿piensas que el proceso de solución del conflicto o problema en la escuela fue justo?	7,00	8,00
Cuando se realizó el proceso de solución del conflicto o problema escolar fueron respetados los derechos de los/las alumnos/as.	8,50	9,00
Todas las partes fueron oídas en el proceso de solución de un conflicto o problema en la escuela donde trabajo.	8,00	8,50
Yo como profesor/a pude expresar mi punto de vista sobre el conflicto o problema escolar.	8,50	8,50
Yo tuve toda la información que necesité para formar una opinión sobre la búsqueda de soluciones de un conflicto o problema en la escuela donde trabajo.	8,50	8,50
La decisión llegada en el proceso de solución de un conflicto o problema en la escuela donde trabajo es equitativa (justa).	8,00	8,50
Todos los implicados en el conflicto o problema ocurrido en la escuela nos sentimos satisfechos con el resultado.	7,50	8,50
La reparación del daño de todas las partes involucradas se logró en el proceso de solución del conflicto o problema escolar.	7,00	7,50
Percepción aplicación Prácticas Restaurativas	Media Pretest	Media Postest
Estoy de acuerdo en que se haya autorizado el proceso de solución de conflictos o problemas de manera pacífica en la escuela donde trabajo.	8,00	8,50
Los resultados del proceso de solución de conflictos proporcionaron beneficios a todos los implicados en el problema o conflicto escolar.	8,00	8,50
Me siento satisfecho con los resultados de solución del conflicto o problema escolar.	7,50	8,50
Todas las necesidades de las personas implicadas en el conflicto o problema escolar fueron cubiertas durante el proceso de solución.	8,00	8,50
Yo me merezco los beneficios de solucionar un conflicto o problema de manera pacífica en la escuela donde trabajo.	8,00	9,00

Es imprescindible prestar atención en que el profesorado percibe que ante un conflicto se respetan los derechos de las personas involucradas dándoles opción a resolver la problemática mediante el diálogo y sobre todo teniendo en cuenta sus necesidades.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Desde hace años, el aumento de la violencia escolar es un tema de enorme preocupación social, por lo que es importante que las entidades y los agentes educativos que actúan en la escuela aborden el tema. Los problemas de convivencia en las escuelas han aumentado considerablemente, y es por eso que se crean proyectos de prevención de la violencia que tienen como finalidad intentar resolver los conflictos pacíficamente (Cava, 2011). Estos proyectos procuran difundir herramientas adecuadas para tratar la violencia y además, llevan a cabo las orientaciones pertinentes a toda la comunidad educativa para poder atender dicha problemática conjuntamente y de manera integral. En las instituciones educativas surgen dificultades a las que el personal escolar debe enfrentarse y para ello necesita de los recursos de la comunidad en la que se encuentran. Sin embargo la formación del profesorado sigue siendo escasa o nula (Alonso-Rodríguez y Frías, 2018). Esta visión concuerda con los resultados de este estudio donde el profesorado que participó del programa de “Promotores por la Paz”, no había recibido formación de resolución de conflictos mediante prácticas restaurativas. Ambos profesores manifiestan la necesidad de una formación adecuada y continua en este ámbito ya que se sienten incapaces a la hora de intervenir en un conflicto.

Son diversas las iniciativas de intervención ante la violencia escolar que se han implementado en los últimos años, algunas se centran fundamentalmente en la mejora de la convivencia escolar, mientras que otras intentan implicar a toda la comunidad educativa mediante un visión integral favoreciendo así la convivencia positiva. Dichas estrategias de intervención apoyan la idea que la prevención y la mejora de la integración social de todo el alumnado son pilares fundamentales para impulsar el bienestar social. Por lo tanto, es imprescindible la participación de la familia, del profesorado y del alumnado en la prevención de los conflictos (Cava, 2011). Mediante estos proyectos escolares se pretende inculcar las habilidades y los principios necesarios para que sean las propias personas involucradas en un conflicto las que lo resuelvan. Esta metodología de trabajo es la desempeñada en el programa “Promotores por la paz” que tiene como objetivo educar en valores y en la prevención de los conflictos tanto a los tutores como al alumnado de la primera infancia de una Escuela Primaria. El programa se centró en trabajar aspectos como las habilidades sociales, la autoeficacia, la autodeterminación y la auto-regulación durante cinco meses para conseguir alumnos/as más autónomos y autosuficientes.

Este estudio pretende demostrar que educando en valores y en una cultura de paz, los niños y niñas desde la primera infancia, interiorizan resolver las discusiones desde el respeto y la tolerancia evitando llegar a la agresión. Los resultados ponen de manifiesto que tras aplicar el programa de “Promotores por la paz” el alumnado muestra mejoría en su autonomía y habilidades sociales, además de ser más positiva su visión de resolver los conflictos mediante la palabra.

A modo de conclusión, educando desde la primera infancia en una cultura de paz se podría evitar la violencia en posteriores generaciones ya que tendrían la capacidad de resolver los conflictos adecuadamente y por sí solos. Sin embargo para conseguir una educación adecuada es necesario que el personal educativo tenga las herramientas para ello.

En futuras líneas de investigación se recomienda ampliar la muestra de estudio y la duración del programa para comparar los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6),1-11.
- Alonso-Rodríguez, I. y Frías, M. (2018). El profesorado frente a la violencia en las instituciones educativas. En E. Carbonell, D. Pineda y M. Novo (Ed.), *Psicología Jurídica: Ciencia y profesión* (pp. 107-121). Granada, España. Colección Psicología y Ley nº 15. Sociedad española de Psicología Jurídica y Forense.
- Alonso-Rodríguez, I., Frías, M., Espinoza, J.L. y Armas, M.M. (Abril, 2018). Educando en la prevención de conflictos y violencia escolar. Comunicación presentada en el *II Congreso Euroamericano de Derecho y Política: Instituciones político-jurídicas y desarrollo sostenible*. Ourense, España.
- Altarejos F. (2002). La relación familia-escuela. *ESE*, 003, 113-119.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carvajal, A. (2010). Justicia restaurativa: construyendo un marco englobador para la paz. *Criterio Jurídico Santiago de Cali*, 10(1), 9-34.
- Cava, M. J. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Benítez, J.L., García, A.B. y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Comunicación presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Cantabria, España.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Editorial SM.
- Kandakai, T.L. y King, K.A. (2002). Preservice Teachers' Perceived Confidence in Teaching School Violence Prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.
- Simón, C., Giné, Cl. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 25-42.

SANANDO NUESTRAS ESCUELAS EDUCANDO EN Y PARA LA CONVIVENCIA

Isabel Alonso Rodríguez
Universidad de Sonora

PALABRAS CLAVE

Convivencia escolar, enfoque restaurativo, alumnado, prevención conflictos.

RESUMEN

Las Naciones Unidas se han preocupado por la presencia creciente de la violencia en los centros educativos que se encuentran con dificultades en la gestión de la convivencia escolar. Para atender esta problemática en los últimos años se han iniciado programas preventivos centrados en la construcción de la convivencia positiva en los centros escolares procurando uno de los objetivos esenciales del sistema educativo que es que la vida en el centro transcurra mediante un clima de respeto y amabilidad.

Para este estudio, se llevó a cabo un programa de prevención de la violencia centrado en un enfoque restaurativo, donde los y las estudiantes asumen la responsabilidad de sus actos y enfrentan las consecuencias de sus comportamientos. Cabe preguntarse si tras aplicar dicho programa, el alumnado interiorizaría resolver los conflictos pacíficamente empleando la palabra. Participó un grupo de 136 alumnos y alumnas, con un promedio de edad de 10 años, quienes cursaban 5º y 6º grado en una Escuela Primaria situada en un Estado del noroeste de México. Los resultados revelaron que, tras finalizar la aplicación del programa con el alumnado, se haya mejoría en su auto-regulación, autodeterminación y habilidades sociales, además de una visión más positiva a la hora de resolver los conflictos mediante prácticas restaurativas.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La palabra convivencia hace referencia a compartir un lugar físico por distintas razones, y por lo tanto las personas que comparten dicho espacio, deben intentar participar de un sistema de acuerdos y normas para que la vida conjunta sea lo mejor posible evitando grandes conflictos. La convivencia procura el bien común favoreciendo la resolución de conflictos de forma dialogada y justa, teniendo como finalidad el respetar al otro (Ortega, 2006). Así pues, la convivencia, implica la formación para requerir el respeto hacia uno mismo, percibir el punto de vista del otro que debe ser respetado y actuar con tolerancia, solidaridad y comprensión en el día a día (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

En términos concretos se puede definir la convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales entre los agentes que colaboran en la vida cotidiana dentro de las instituciones educativas. Estas prácticas relacionales pueden favorecer procesos de participación o rechazo, de inclusión o de supresión, de resolución pacífica o violenta de las controversias, entre otros (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet, y Jiménez, 2013). El término convivencia en el contexto escolar incluye tolerar las diferencias, valorar la pluralidad, aprender a asumir los conflictos de un modo positivo y alentar constantemente la comprensión mutua y la paz mediante la participación democrática (Carbajal, 2013). Y es que, tanto dentro como fuera del aula, se produce la coexistencia entre las familias, el alumnado y las instituciones educativas quienes deben mantener una sana relación (Sandoval, 2014). Así pues, la convivencia emerge como la necesidad de que la vida en común dentro de los centros escolares transite con modelos de respeto de los unos a los otros y como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela atribuye se fortalezcan de forma tal que incluya un principio de respeto por el bien común (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

Diversos enfoques educativos abordan la convivencia, tales como: Educación Inclusiva, Educación para la Paz, Educación en Derechos Humanos, Educación en Valores, Educación y Democracia, Educación y Género, Educación Intercultural, Educación Cívica y otros. La convivencia escolar comparte con esos enfoques la creencia del enorme potencial formativo que tiene el transcurrir del día en los centros escolares, es decir, considera de gran importancia las interacciones diarias en la escuela ya que en la convivencia cotidiana suceden circunstancias que favorecen la formación ciudadana (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010). Bien es cierto, que en la convivencia afloran dificultades que derivan en conflictos, por ello, los alumnos y alumnas deben aprender a tratar a sus semejantes con respeto y sensatez y a no permitir que ellos mismos sean tratados con violencia o severidad (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

CONVIVENCIA ESCOLAR AMENAZADA POR LA CONFLICTIVIDAD

La convivencia se debe construir diariamente fomentando relaciones positivas con los demás y con el entorno fundamentadas en el respeto de los derechos humanos, sin embargo, muchos países enuncian cada vez más su preocupación por la violencia escolar, y demandan que sus escuelas sean seguras. Las agencias de las Naciones Unidas especializadas en educación e infancia-adolescencia, se han ocupado constantemente de llamar la atención sobre la violencia y acoso escolar debido a sus alarmantes cifras. Entre las administraciones educativas que han desarrollado un número importante de programas y de proyectos pro-activos y preventivos sobre violencia escolar en los últimos años, es imprescindible destacar: UNESCO, con su visión de «buenas prácticas»; UNICEF, con el predominio en la violencia estructural y la discriminación de género; y la OMS, con su análisis minucioso del tema de la violencia (Monclús, 2005).

Los problemas escolares como la intimidación, la exclusión social, el acoso y los malos tratos entre alumnos, dañan gravemente la convivencia. La violencia entre pares escolares dentro de los centros educativos es un fenómeno que preocupa a la sociedad en general por las secuelas tanto psicológicas como físicas que yacen en los niños y niñas que ejercen o son víctimas de este tipo de violencia (Arrellano, 2008). El acoso escolar directo e indirecto tiene consecuencias muy negativas para las víctimas que lo sufren, el primer tipo consiste en agresiones físicas y/o verbales, mientras que el de tipo indirecto, tiene como objetivo el aislamiento y rechazo social de la víctima por parte de la persona agresora (Cava, 2011). Asimismo, el alumnado que se involucra en episodios violentos tienden a expresar actitudes negativas hacia la escuela, hacia el profesorado y los estudios (Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012). Esta situación se complica si no se sabe manejar y en lugar de tomar medidas se culpa al prójimo de lo sucedido, es decir, se cae en el grave error de debatir si la familia es la culpable, o la escuela, o son los medios de comunicación, o la sociedad en la que se vive... siendo todos estos elementos, en mayor o menor medida, responsables y causantes de lo sucedido (Arrellano, 2008). Los distintos contextos sociales importantes para el niño como son la escuela, la familia, los iguales y la comunidad, están relacionados y presentan diferentes factores de riesgo que influyen en él. Por tanto, es fundamental en la vida del niño el nivel de integración que tiene dentro de su comunidad, barrio o pueblo ya que generan beneficios en él (Jiménez y Lehalle, 2012). Se ha comprobado que los niños y las niñas que se sienten apoyados por sus progenitores muestran baja implicación en actos violentos, ya que el apoyo parental fortalece en sus hijos e hijas la habilidad para desarrollar relaciones sociales positivas (Martínez et al, 2012).

Asumir la diversidad de opiniones, la negociación, el debate y el diálogo son síntomas de una buena convivencia, sin embargo, no siempre los centros educativos se definen por esto (Monclús, 2005). La escuela es un sistema organizado, institucionalizado y jerarquizado, cuyo fin es que el alumnado conozca, aprenda y maneje herramientas para desenvolverse en la sociedad (Sandoval, 2014). La existencia de un clima educativo justo, con modelos educativos adecuados con la realidad familiar de cada niño y que potencie la seguridad y la

confianza en las relaciones interpersonales, es el horizonte hacia el que se debe caminar en la escuela inclusiva (Aguado, 2010). Las instituciones educativas mantienen la misión de educar, y en ese proceso se enlazan contenidos y valores que son reconocidos valiosos para el desempeño social de los niños y jóvenes. A pesar de todos los cambios percibidos en las últimas décadas la escuela sigue enseñando a sus estudiantes y a su vez los/las estudiantes, aprenden de ella (Sandoval, 2014). Por lo tanto, las administraciones educativas han puesto en práctica iniciativas y programas para atenuar la conflictividad escolar y favorecer el clima de relaciones sociales. Los conflictos, por tanto, deben resolverse o evitar que escalen empleando métodos no violentos que eliminen las causas que les dan origen. Dichos problemas pueden manifestarse en la convivencia, pero es trabajo de los profesionales su tratamiento en positivo (Del Rey, Ortega, Feria, 2009). La finalidad de ayudar al alumnado a fundar una mentalidad democrática y unos hábitos de respeto a las normas comunes, garantiza el mantenimiento y el enriquecimiento de la democracia. Y es que, la escuela se centra en la actividad de enseñanza-aprendizaje y en el diálogo constructivo que facilita crear conciencia y alcanzar herramientas de comunicación por una convivencia pacífica y democrática (Ortega, 2006).

RESPUESTA A LOS CONFLICTOS

En cuanto al sistema educativo se refiere, dos de los objetivos más relevantes que procura lograr son, por un lado, que el alumnado aprenda, y por otro lado, que exista un clima educativo equilibrado con modelos educativos respetuosos (Aguado, 2010), teniendo por finalidad que la comunidad educativa pueda trabajar en un ambiente oportuno para conseguir tanto los objetivos académicos como un apropiado desarrollo social y afectivo del alumnado (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010). Sin embargo, en las últimas décadas hay desconcierto y preocupación creciente entre los docentes, directivos y autoridades educativas debido a la conflictividad en las escuelas, lo que genera una prioridad en las agendas de investigadores y responsables de la formación de docentes. Se crean pues, diversos programas y cursos encaminados a ofrecer información sobre temas relacionados con la seguridad escolar y la prevención de distintos tipos de violencia en los centros educativos (Fierro, 2013). La mejora de la convivencia, como respuesta a la violencia, se ha desarrollado desde diferentes perspectivas y líneas de actuación. De hecho, países de influencia anglófona han implementando programas de Justicia Restaurativa en el ámbito escolar que incluyen diversas prácticas restaurativas abriendo así, un abanico de posibilidades para tratar la violencia en los centros educativos (McCluskey, 2010). Las prácticas restaurativas dan la oportunidad a las personas involucradas en un conflicto a solucionarlo pacíficamente mediante la reparación del daño a la víctima, y por lo tanto, la persona ofensora debe ser responsable de sus acciones. Asimismo, la Justicia Restaurativa procura integrar tanto a la persona ofensora como a la ofendida en la comunidad evitando así, la exclusión social (Alonso-Rodríguez, Frías, Espinoza y Armas, 2018). Un gran número de instituciones educativas desarrollan programas de convivencia simplemente para mejorar la vida diaria del alumnado y profesorado, para incrementar la eficacia de las enseñanzas o para implementar las bases de la educación para la ciudadanía (Del Rey, Ortega, Feria, 2009). Las iniciativas de resolución de conflictos que empoderan al alumnado les ayudan a desarrollar habilidades y actitudes democráticas además de mejorar la interacción social, formando así, comunidades escolares más afectuosas, seguras y solidarias siendo uno de los objetivos fundamentales de la convivencia democrática (Carbajal, 2013).

Desde una perspectiva latinoamericana, son pocos los estudios sistematizados que pueden dar cuenta sobre cómo implementar la convivencia democrática en las aulas. Las autoras Alonso-Rodríguez, Frías y Espinoza (2017), evaluaron el impacto de la aplicación de un proyecto que tenía como finalidad facilitar estrategias para prevenir la violencia y resolver de manera pacífica los conflictos en una Escuela Primaria ubicada en un Estado mexicano. En

dicho estudio participó la Comunidad Educativa es decir, profesorado, padres de familia, alumnado y líderes comunitarios. Tras un año de la aplicación del proyecto, el índice de agresiones disminuyó considerablemente y la relación Familia-Escuela mejoró satisfactoriamente. Bien es cierto, que para poder aplicar adecuadamente estos programas de prevención de conflictos en los centros educativos es necesaria la formación adecuada del personal (Alonso-Rodríguez y Frías, 2018). El escaso número de estudios que seleccionan el aula como unidad de estudio hace evidente el vacío de información que existe sobre el enorme reto que entraña tratar la convivencia democrática dentro del aula (Carbajal, 2013).

Teniendo en cuenta la información mencionada hasta el momento y centrándome en los datos de los últimos estudios presentados, surge la curiosidad de averiguar si tras aplicar un programa de prevención de conflictos mediante prácticas restaurativas con el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria de una escuela mexicana, el alumnado interiorizaría resolver los conflictos pacíficamente mediante el diálogo y el respeto. La finalidad de este programa es facilitar herramientas al alumnado para evitar la violencia escolar y, por consiguiente, promover una convivencia sana mediante la mejora de las habilidades sociales, auto-regulación y auto-concepto.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo general de este estudio es:

- Mejorar la convivencia escolar
- Comprobar si el alumnado resuelve los conflictos pacíficamente evitando la violencia tras finalizar el programa de métodos restaurativos

Los objetivos específicos son:

- Dotar de herramientas pacíficas al alumnado para la resolución de conflictos
- Mejorar la auto-regulación del alumnado
- Fomentar en el alumnado la autodeterminación
- Facilitar habilidades sociales para mejorar sus relaciones con los demás
- Fomentar la resolución de los conflictos mediante prácticas restaurativas

METODOLOGÍA / MÉTODO

PARTICIPANTES

En este estudio participaron 136 alumnos y alumnas, donde la mayoría eran del sexo masculino (Figura 1), con edades comprendidas entre 10 y 12 años ($M= 10,7$ años), y quienes cursaban 5º y 6º grado (Figura 2) en una Escuela Primaria situada en Hermosillo, Sonora.

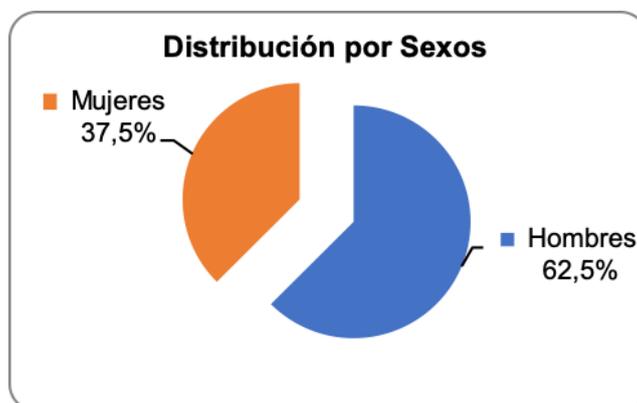


Figura 1. Distribución de frecuencias según el Sexo de los participantes.

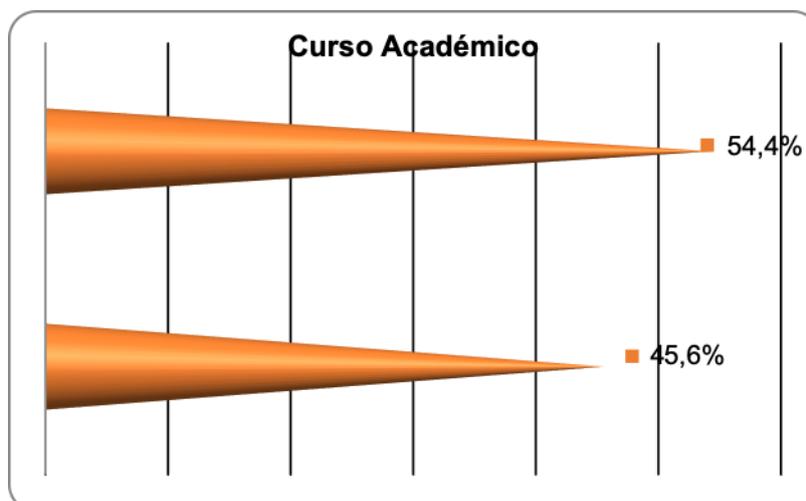


Figura 2. Distribución según el Curso Académico de los y las participantes.

INSTRUMENTO

Se aplicó al alumnado de un colegio un cuestionario que tenía como finalidad obtener información sobre la situación de convivencia escolar y los ambientes conflictivos que pueden ocurrir en el centro y la manera que tienen de afrontarlos. Entre dichas cuestiones se incluyó:

- Escala de Auto-determinación: donde se les indicó a los colaboradores que respondieran una escala de 4 puntos donde 0 = No lo hago aunque tenga la oportunidad y 3 = Lo hago cada vez que tengo oportunidad
- Escala de Auto-regulación Pro-social: donde se les pidió a los participantes que contestan una escala de 4 puntos donde 0 = Para nada cierto y 3 = Muy cierto
- Enunciado sobre Percepción de solución de conflictos mediante la aplicación de prácticas restaurativas
- Evaluación de Habilidades Sociales de Matson
- Enunciado sobre Legitimidad tribunales, autoridades y obedecer la ley

En estas tres últimas escalas se les indicó responder en una escala tipo Likert de 11 puntos de 0 al 10, donde 0 indica en total desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

Además, para determinar el perfil de la muestra se incluyeron datos socio-demográficos como el sexo, la edad y el nivel de estudios que estaban cursando.

PROCEDIMIENTO

Se contactó telefónicamente con la dirección del centro educativo seleccionado y se concertó una entrevista para explicarles el proyecto de investigación que se realizaba desde la Universidad de Sonora. Una vez obtenidos los permisos necesarios de la dirección del centro educativo y el consentimiento escrito de los padres/madres en relación con la participación de los hijos en el estudio, se llevó a cabo la aplicación del instrumento. Una profesional entrenada administró la batería al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria en sus aulas habituales durante un período regular de clase donde el profesor-tutor del curso estuvo siempre presente. Se informó en todo momento al alumnado que su participación en la investigación era voluntaria y anónima.

Tras el análisis de la información recabada se decidió implementar un programa de resolución de conflictos mediante un enfoque restaurativo donde primaba la intimidad, la libertad de expresión, el respeto, la tolerancia y el diálogo.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS versión 21. En primer lugar se analizó la validez del cuestionario y posteriormente se realizaron análisis descriptivos. Posteriormente se realizaron Pruebas t para medir diferencias entre pre-test antes del programa de prevención de conflictos mediante prácticas restaurativas y post-test tras aplicar dicho programa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los análisis realizados ponen de manifiesto que la fiabilidad de las escalas es adecuada ya que todas puntúan por encima de 0.60, es decir, la Escala de Habilidades Sociales de Matson con un Alfa de Cronbach 0.85 para 40 elementos, la Escala de Auto-determinación obtiene un Alfa de Cronbach 0.71 de 10 elementos, la Escala de Auto-regulación un Alfa de Cronbach 0.68 de 10 elementos y la Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas un Alfa de Cronbach 0.70 para 10 elementos.

Los resultados del pretest aplicado al alumnado ponen de manifiesto que tienen una adecuada visión hacia cumplir la ley de manera justa y consideran además que la resolución de los conflictos mediante prácticas restaurativas puede ser una alternativa efectiva (Tabla 1).

Tabla 1

Medias pretest de las variables objeto de estudio

PRETEST	N	Mínimo	Máximo	Media
Legitimidad y obedecer la ley	136	1.00	10.00	7.23
HHSS	136	1.08	9.65	5.26
Prácticas Restaurativas	136	2.80	10.00	7.35
Autodeterminación	136	0.70	3.00	1.99
Auto-regulación	136	0.20	3.00	1.93

Al finalizar de aplicar el proyecto de prevención de conflictos mediante mecanismos restaurativos, los resultados obtenidos en el postest, revelan una mejoría en todas las variables aunque no llegan a ser resultados significativos (Tabla 2).

Tabla 2

Medias postest de las variables objeto de estudio

POSTEST	N	Mínimo	Máximo	Media
Legitimidad y obedecer la ley	136	0.17	10.00	7.25
HHSS	136	1.18	10.00	5.52
Prácticas Restaurativas	136	2.10	10.00	7.47
Auto-regulación	136	0.90	3.00	2.12
Autodeterminación	136	0.10	3.00	1.99

En cuanto a la variable Percepción de la aplicación Prácticas Restaurativas los resultados exponen que todos los enunciados evalúan por encima de seis puntos sobre diez tanto en el pretest como en el postest (Tabla 3).

Tabla 3

Medias pretest y postest de la variable Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas

Percepción aplicación Prácticas Restaurativas	Media Pretest	Media Postest

Algunas personas sienten que las autoridades escolares (maestros/as y Director/a) trataron a todos equitativamente (justamente) ante un conflicto o problema, pero otros piensan que hubo diferencias a favor de algunos ¿piensas que las autoridades escolares son justas?	8.08	7.49
¿Piensas que las autoridades escolares (maestros/as y Director/a) son imparciales (igualdad en el trato) ante un conflicto o problema escolar?	7.71	7.24
¿Piensas que las autoridades escolares (maestros/as y Director/a) consideraron los derechos de cada parte implicada en el conflicto o problema ocurrido en la escuela?	7.71	7.76
¿Has sentido confianza en las autoridades escolares (maestros/as y Director/a) ante un conflicto o problema escolar?	6.33	6.71
Tuve representación (familia o tutor) en el proceso de solución de un conflicto o problema escolar.	7.01	6.74
Los resultados del proceso de solución de conflictos o problemas escolares proporcionaron beneficios a todos los implicados en el problema.	6.87	7.10
Todas las partes fueron oídas en el proceso de solución de un conflicto o problema escolar.	7.43	7.35
Estoy de acuerdo en que se haya autorizado el proceso de solución de conflictos o problemas escolares de manera pacífica.	7.84	7.90
La reparación del daño de todas las partes involucradas se logró en el proceso de solución del conflicto o problema escolar.	7.19	7.64
Todas las necesidades de las personas implicadas en el conflicto o problema escolar fueron cubiertas durante el proceso de solución.	7.39	7.52

En el ítem “Tuve representación (familia o tutor) en el proceso de solución de un conflicto o problema escolar” la puntuación en el postest disminuye su puntuación con respecto al pretest, simplemente porque lo que se fomenta con las prácticas restaurativas es dotar de herramientas al alumnado para que aprendan a enfrentarse adecuadamente a un conflicto evitando llegar a la violencia. Por lo tanto, el alumnado demanda la presencia de un adulto solo cuando se encuentra con dificultades para solventar el conflicto. Asimismo, es importante prestar atención en que la Justicia Restaurativa se centra en oír a las personas implicadas en la controversia, atender sus necesidades y ser imparciales en los resultados teniendo presente los derechos de las personas involucradas para obtener unos resultados justos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

La escuela es un espacio en el cual se fomenta aprender a vivir con los otros y a construirse una identidad cívica que incluya el respeto de los derechos humanos y deberes propios y compartidos (Ortega, 2006). El concepto de convivencia se relaciona con los principios básicos de la educación y tiene un evidente significado positivo. Sentir que la escuela es un lugar seguro y agradable influye en la percepción que en la escuela hay una buena convivencia (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). La diversidad de opiniones, la negociación, el debate y el diálogo son síntomas de una convivencia positiva, sin embargo, los centros educativos no siempre se identifican por tener relaciones apropiadas (Monclús, 2005). Las escuelas también son lugares clave de posible confrontación donde el alumnado entra en contacto con conflictos sociales tales como la exclusión, la marginación o la agresión, siendo por lo tanto, espacios privilegiados donde se puede tener oportunidad de aprender a enfrentar estos conflictos de forma constructiva y adecuada (Carbajal, 2013).

La construcción de la convivencia positiva en las escuelas es un principio primordial del sistema educativo hoy en día (Álvarez-García et al., 2010) y de las agencias de las Naciones Unidas especializadas en educación (Monclús, 2005). Para dar atención a esta necesidad se han diseñado programas de prevención de la violencia en los centros escolares ya que es determinante la existencia de un clima educativo equilibrado que potencie la seguridad y la confianza en las relaciones interpersonales (Aguado, 2010). Considerando que el personal educativo debe manejar como herramienta la mediación de los conflictos para evitar la violencia, debe impulsarse la formación de escolares con conocimiento de los derechos y de deberes que tienen en la escuela procurando una plena disposición a la convivencia (Arrellano, 2008). La educación en resolución pacífica de conflictos es un proceso en el que el alumnado recibe lecciones y prácticas sobre el manejo positivo de conflictos con el fin de facilitar el desarrollo de habilidades centradas en el diálogo. La resolución de conflictos se puede enseñar también mediante talleres independientes, como son los programas para aprendizaje socio-emocional, programas centrados en valores y respeto, o bien a través de programas que atiendan problemas específicos como es el acoso escolar (Carbajal, 2013).

Este estudio pretende demostrar que facilitando herramientas al alumnado de una Escuela Primaria mexicana, aprenderán a resolver los conflictos empleando la palabra y no la violencia. A través del programa de prácticas restaurativas se prestó especial atención a tratar de mejorar las habilidades sociales, las vías de comunicación, la autonomía y la tolerancia. Tras finalizar el programa, los resultados ponen de manifiesto que se consigue mejorar las HHSS del alumnado, también la autodeterminación, auto-regulación y percepción de resolución de conflictos mediante prácticas restaurativas. El alumnado se considera más autónomo con capacidad de auto-regularse ante un conflicto y, además manifiesta que, resolver los conflictos mediante métodos restaurativos les hace sentirse responsables de sus actos. Estos resultados persiguen la idea de Aguado (2010), quien defiende escuelas más seguras e inclusivas.

No obstante, los resultados obtenidos no fueron significativos probablemente por ser un programa de cinco meses, lo cual sería una limitación, siendo recomendable ampliar el proyecto mínimo a un curso escolar. Cada vez son más las agencias internacionales que apoyan el diseño de proyectos enfocados a la prevención de los conflictos en los centros educativos para atenuar los numerosos episodios de violencia (Monclús, 2005).

En resumen, la prevención de la violencia escolar es el foco central al que deben dirigirse los esfuerzos de todos los actores, y por eso es necesario contar con más y mejores instrumentos que permitan abordarla (Fierro et al, 2013).

En futuras líneas de investigación se recomienda ampliar la muestra de estudio y la duración del programa para contrarrestar los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6),1-11.

Alonso-Rodríguez, I. y Frías, M. (2018). El profesorado frente a la violencia en las instituciones educativas. En E. Carbonell, D. Pineda y M. Novo (Ed.), *Psicología Jurídica: Ciencia y profesión* (pp. 107-121). Granada, España. Colección Psicología y Ley nº 15. Sociedad española de Psicología Jurídica y Forense.

Alonso-Rodríguez, I., Frías, M. y Espinoza, J.L. (Noviembre, 2017). Dinamización de las prácticas restaurativas promoviendo el bienestar social. Comunicación presentada en el *X Congreso Internacional y XV Nacional de Psicología Clínica*. Santiago de Compostela, España.

Alonso-Rodríguez, I., Frías, M., Espinoza, J.L. y Armas, M.M. (Abril, 2018). Educando en la prevención de conflictos y violencia escolar. Comunicación presentada en el *II Congreso*

Euroamericano de Derecho y Política: Instituciones político-jurídicas y desarrollo sostenible. Ourense, España.

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.

Arrellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22(2), Número Especial, 211 - 230.

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.

Cava, M. J. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.

Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar

Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Editorial SM.

Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., y Jiménez, M. (2013). *Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.

Jiménez, T. I. y Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.

Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. V. y Monreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.

Mccluskey, G. (2010). Restoring the possibility of change? A restorative approach with trouble and troublesome young people. *International Journal of School Disaffection*, 7(1), 19-25.

Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde naciones unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.

Ortega, R. (2006). "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". En A. Moreno y M. P. Soler (Coords.), *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 29-48.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década* (41), 153-178.

LA PROTECCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL INTERNACIONAL. RETOS Y AVANCES EN LA SOCIEDAD PLURAL DEL SIGLO XXI

David Carrizo Aguado
Universidad de León

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, aprendizaje-servicio, convivencia, tolerancia, cohesión

RESUMEN

Las instituciones educativas deben ser el motor desde el que se fomente aprender a vivir en sociedades abiertas, complejas y plurales a fin de que se contribuya a la conciliación del respeto a la propia identidad y a la diferencia. El principio de interculturalidad exige reconocer y respetar las diferencias a través de la comunicación, el diálogo crítico, la interrelación y la interacción de personas pertenecientes a culturas y nacionalidades diversas. El resultado de esta relación intrínseca genera la producción de nuevas realidades culturales, en las que todos los individuos y grupos pueden resultar transformados y enriquecidos, y que debe reflejarse especialmente en el sistema educativo.

La adaptación de los centros educativos a estas circunstancias constituye un elemento esencial para una educación más inclusiva que preste atención a las nuevas demandas de una sociedad diversa. El resultado de una educación basada en la interculturalidad debe extrapolarse a la formación de jóvenes que se instruyan en la convivencia de una realidad social diversa, intercultural y étnicamente plural. Una realidad social marcada por la pluralidad, la complejidad, el intercambio y la movilidad de personas con sistemas de valores y modelos socioculturales diferentes.

Educar es transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia. La educación ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Los organismos internacionales juegan un importante papel en la educación, y en concreto, como garantes del cumplimiento de los objetivos de pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y el fomento de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

A este respecto, cabe citar el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en conexión con el art. 2 de la citada declaración, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13 vinculada con el artículo 2.2 y la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 28.3 conforme al cual “los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza”.

Una premisa compartida en todos ellos es la defensa de los derechos y libertades de todos, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Tomando como base los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, la población inscrita en España en el Padrón Continuo aumenta en 284.387 personas durante 2018 y se sitúa en 47 millones. De este total, 5.025.264 son extranjeros. Entre estas referencias, merece destacar que, el número de extranjeros crece por segundo año consecutivo, y el incremento experimentado durante 2018 es casi el doble que el registrado el año anterior. La cifra de extranjeros empadronados no se situaba por encima de cinco millones de personas desde 2014.

Bajo esta perspectiva, España se presenta con un relevante patrón de diversidad cultural que acoge un abanico de valores, creencias o ideologías como resultado una sociedad plural.

La existencia de una sociedad multicultural con unos intereses diversos y heterogéneos suscita un debate aun no clausurado, y que, sin lugar a duda, afecta a los centros escolares. Sobre este sustrato y, en tanto en cuanto, España se presenta con un relevante patrón de diversidad cultural que acoge un abanico de valores, creencias o ideologías y como resultado una sociedad plural, las instituciones educativas deben ser el motor desde el que se fomente aprender a vivir juntos en sociedades abiertas, complejas y plurales. Ello debe contribuir a la conciliación del respeto a la propia identidad y a la diferencia y que, sin lugar a dudas, suponga el surgimiento de una sociedad y una escuela cohesionada y en convivencia.

La educación por su propia esencia está íntimamente relacionada con la transmisión de contenidos, competencias y valores a las nuevas generaciones, poseyendo como objetivo el desarrollo del alumnado y su preparación para la plena integración en la sociedad. Se trata de un importante instrumento tanto para reproducir el orden social existente, como para sembrar el germen de cambios sociales que se consideran necesarios para el logro de una sociedad cohesionada, es decir, sin exclusiones pues ello constituye la base de una convivencia pacífica.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

OBJETIVO GENERAL

La existencia de una sociedad multicultural con unos intereses diversos y heterogéneos suscita un debate aun no clausurado, y que, sin lugar a dudas, afecta a los centros escolares. El objetivo del trabajo será analizar el impacto de la metodología aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias cívico-sociales en estudiantes universitarios.

El Informe Mundial de la UNESCO 2009, *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, reafirma la necesidad de afrontar la diversidad cultural mediante procesos de interacción mutua, apoyo y fortalecimiento de la autonomía y de integrarla en una amplia gama de políticas públicas. Dicho documento afirma que “la diversidad cultural es un elemento medular de los derechos humanos. Estos derechos hay que “apropiárselos” no como elementos forzosamente impuestos a las prácticas culturales, sino como principios universales emanados de estas prácticas”. La consecuencia será una nueva perspectiva con dos objetivos de vital importancia: en primer lugar, el desarrollo y, ligado a ello, la edificación de la paz y prevención de conflictos.

La integración supone la adaptación o acomodación del conjunto de la sociedad ante los retos complejos del fenómeno migratorio. La concepción de la integración como un proceso de mutua adaptación conlleva consigo respetar y valorar las distintas culturas de las personas inmigrantes y niega la posibilidad de una simple asimilación a las pautas culturales predominantes en la población española.

El principio de interculturalidad exige reconocer y respetar las diferencias a través de la comunicación, el diálogo crítico, la interrelación y la interacción de personas pertenecientes a culturas y nacionalidades diversas. El resultado de esta relación intrínseca genera la producción de nuevas realidades culturales, en las que todos los individuos y grupos pueden

resultar transformados y enriquecidos, y que debe reflejarse especialmente en el sistema educativo. Así, la educación intercultural pretende desarrollar personas solidarias en un marco de respeto a los derechos de todos, aportando una vertiente nueva para desde la que trabajar la educación moral del individuo y el desarrollo ético de la sociedad.

La adaptación de los centros educativos a estas circunstancias constituye un elemento esencial para una educación más inclusiva que preste atención a las nuevas demandas de una sociedad diversa.

La promoción de espacios de encuentro y convivencia entre el alumnado procedente de otros Estados y la población de origen español debe estar asentada en el principio de igualdad de trato y no discriminación. Desde los centros educativos se requiere la ingente necesidad de impulsar proyectos con efectivos mecanismos de prevención y asistencia a las víctimas de discriminación.

Siguiendo la esencia de Hannah Arendt (1991:255), la escuela es la transición del mundo privado al público, donde los educadores representan para los jóvenes un mundo del que deben declararse responsables, con una responsabilidad que está implícita en la introducción a un mundo en constante cambio, en el que los jóvenes deben introducirse poco a poco. “La educación es el momento que decide si amamos al mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad por ello y salvarlo de la ruina, lo cual es inevitable sin renovación, sin la llegada de nuevos seres, de los jóvenes. En la educación también se decide si amamos a nuestros hijos para no expulsarlos de nuestro mundo dejándolos a merced de ellos mismos, tanto de no quitarles de sus manos la posibilidad de emprender algo nuevo, algo impredecible para nosotros; y prepárelos en cambio para la tarea de renovar un mundo que será común a todos.”

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dicho objetivo general se complementa con objetivos específicos conducentes a desarrollar un reto instructivo en el ámbito de la educación que vincule a los docentes del ámbito universitario con la realidad social.

El valor de las relaciones sociales y la importancia del desarrollo humano de la persona se nutre de la red de relaciones solidarias, para poder contrarrestar los efectos de la atomización y el individualismo precario, el aprendizaje-servicio emerge como un paradigma capaz de combinar el estudio en el marco formal de la institución educativa con el desarrollo del territorio, gracias a la posibilidad de asumir sus problemas. Promoviendo una idea de aprendizaje enriquecida por la profundidad de los vínculos de solidaridad intergeneracional, intercultural y ambiental. Favoreciendo la retroalimentación continua "dentro" y "fuera" del aula, gracias a una reciprocidad que se convierte en un constructo teórico que permite comprender la relación de aprendizaje generativo, como una afirmación continua de la libertad.

LOTI, P. y BETTI, F. (2019), “Aprendizaje-servicio al servicio de la Comunidad Educadora”, *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, 7, 2019: 72-88.

METODOLOGÍA / MÉTODO

La metodología que se utilizará en el desarrollo de esta propuesta es la denominada aprendizaje-servicio (service-learning). Se concibe como una actividad académica con proyección social, siendo el objetivo que el alumnado adquiera los contenidos programados en el marco curricular de las diferentes materias, pero realizando un servicio de utilidad en el medio social.

MARCO INICIAL

La presente propuesta de innovación, vinculada al ámbito jurídico, estará formada por un grupo de trabajo constituido por miembros pertenecientes al área de Derecho Internacional Privado. Este planteamiento engloba una disciplina directamente vinculada con los principales objetivos de la misma.

Sobre este sustrato, el Derecho internacional privado parte de otro aspecto incuestionable de la realidad social: las relaciones humanas tienden a superar las fronteras político-jurídicas de un país y por tanto quedan conectadas con más de un sistema jurídico. Los movimientos migratorios, la nueva sociedad digital, la globalización en la economía, la apertura de los mercados... han resultado foco vislumbraste en la actividad de los particulares hacia sus relaciones, vinculándose, por tanto, con uno o varios ordenamientos jurídicos fuera de su esfera normativa y que, trasciende del ámbito de aplicación de uno solo de los ordenamientos. Consecuentemente, la pluralidad de sistemas jurídicos determina la importancia objetiva y funcional del Derecho internacional privado. Realmente, cada Estado posee su propio ordenamiento jurídico el cual debe convivir con normas de carácter regional y supraestatal. Es por ello que, una misma conducta o actuación pueda estar conectada con más de un ordenamiento o incluso con más de una jurisdicción.

En este escenario, la contribución se centra en destacar las bondades de la puesta en marcha de la paz en la convivencia y la tolerancia con el fin de velar por la defensa de la protección de las distintas culturas presentes en el Aula, no sin olvidar, a su vez la mejora de las relaciones personales entre los sujetos implicados. La citada propuesta, se presentará enclavada, en los contenidos curriculares de la asignatura de Derecho Internacional Privado. La consolidación de conceptos en estas materias se revela complicada para los alumnos. Con el diseño y desarrollo de métodos alternativos más innovadores, basados en metodologías de aprendizaje-servicio como el aquí descrito se pretende que los estudiantes se muestren más participativos, reflexivos y proactivos, lo que conllevará con una alta probabilidad a que los mismos amplíen la complejidad de procesos lógicos desde sus propios intereses y necesidades.

LA RIQUEZA DE LA DIVERSIDAD

Esta propuesta pivotará sobre tres puntos clave. En primer lugar, el docente deberá, desde su propia cultura, transmitir una esencia de relatividad cultural, esto es, que todas las culturas son esencialmente iguales a pesar de sus diferencias; por consiguiente, deben ser adaptadas a un contexto ecológico, económico, tecnológico y social dado, pues constituyen el escenario del discurrir de una historia determinada.

En esta fase se establecerán los objetivos de aprendizaje y se introducirá al grupo en la dinámica de trabajo.

En segundo lugar, se debe profundizar en que los alumnos descubran nuevas identidades, a través de la apropiación de la cultura del otro, es decir, que sean tolerantes con los diferentes aspectos culturales y sean capaces de observar desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura y de la otra realidad. En esta fase del proceso se detectan las necesidades de partida, se establece un plan de trabajo y se define el proyecto. El alumnado deberá implicarse en la propuesta construyendo así una identidad técnica para la correcta consecución de los objetivos.

En tercer lugar, la combinación entre docentes y alumnos. El profesorado deberá asumir el reto y la misión de mediar entre los centros educativos, los niños y las familias, tanto para la elaboración de los programas adaptados como para ayudar y resolver dificultades escolares. El educador tiene que descubrir el campo común donde cada uno se encuentra y donde se es capaz de reconocer al otro (su identidad, sus valores fundamentales, etc.). El proyecto debe permitir integrar los aprendizajes, adecuarlos al servicio y mejorar así la calidad de la

experiencia. La reflexión es el punto de unión, el vínculo entre el aprendizaje académico y el servicio.

PARÁMETROS DE DESARROLLO EN EL AULA

El trabajo se desarrollará con un grupo de cien estudiantes del cuarto curso del Grado en Derecho con edades comprendidas entre 22 y 24 años, durante el curso académico 2019-2020.

El hecho de que esta propuesta se enmarque en una asignatura como Derecho Internacional Privado, facilita la presencia en el Aula de alumnos de distintas nacionalidades, que conllevará una puesta en práctica más efectiva de la propuesta. Además, se evidencia un número abundante de alumnos matriculados en programas de movilidad internacional, tales como ERASMUS y AMICUS. Desde la perspectiva de la inclusión de los alumnos extranjeros, la educación intercultural garantiza la igualdad de oportunidades formativas. Este debe ser el primer objetivo, irrenunciable, de una institución educativa democrática.

Para conocer los rasgos culturales distintivos de cada una de las nacionalidades presente en el aula se llevarán a cabo acciones que fundamenten la manera de pensar y de actuar de los estudiantes. Para una mayor profundización en el conocimiento de sus culturas se entablarán conversaciones con los alumnos centradas en conocer su identidad y sus valores fundamentales.

En este contexto, se pretende desarrollar una propuesta de intervención pedagógica que promueva a su vez que la educación sea el motor desde el que se fomente la convivencia en sociedades abiertas, complejas y plurales, que contribuya a una educación crítica, inclusiva y para el bien común.

La propuesta de Innovación se desarrollará en tres sesiones enmarcadas en el horario lectivo correspondiente a la asignatura de "Derecho Internacional Privado". Dichas sesiones se impartirán durante el primer semestre del curso académico señalado. Cada sesión tendrá carácter quincenal y una duración de una hora.

En las sesiones teóricas se enseñará a los alumnos el fundamento del Derecho internacional privado y los diferentes objetivos que se persiguen con el conocimiento de la materia.

Esta idea muestra la contraposición a una situación privada interna que se caracteriza porque todos sus elementos están vinculados a un único Estado o sistema jurídico. Es menester del Derecho internacional privado asegurar respuestas adecuadas a las relaciones jurídicas privadas-internacionales procurando facilitar las relaciones tanto personales, así como comerciales entre los diversos sujetos implicados. Desde esta disciplina, se contribuye al conocimiento de la tutela judicial efectiva y el ejercicio de los derechos, los problemas vinculados al estatuto internacional de las personas y la determinación del Derecho aplicable a las situaciones y relaciones jurídicas de tráfico externo

En aras de potenciar el acercamiento intercultural para el fortalecimiento de la persona y del grupo se seguirá la estrategia diseñada por TOURIÑÁN LÓPEZ (2006:13), circunscrita a tres pasos clave en la comunicación intercultural: La descentralización, basada en la distancia que el profesional tiene que establecer con respecto a él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura y de subculturas (religiosa, institucional, profesional, ética, nacional, etc.), la penetración en el sistema del otro, la introducción para los jóvenes en el sistema se realiza a partir del descubrimiento de nuevas identidades y de la tolerancia de los diferentes aspectos con el fin de ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura, de la otra realidad y la negociación-mediación, que supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo, para concluir un negocio. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes.

Las sesiones prácticas se desarrollarán en las últimas sesiones de la propuesta de innovación.

Es fundamental que el docente centre al alumno en el estado actual de la cuestión destacando que, en los últimos años, España se presenta con un relevante patrón de diversidad cultural que acoge un abanico de valores, creencias o ideologías como resultado de una sociedad plural.

Las distintas culturas presentes en el Aula implican la existencia de varios grupos étnicos o culturales, diseñado para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural.

SOLUCIÓN PACÍFICA DE EVENTUALES CONTROVERSIAS: LA FIGURA DEL MEDIADOR

La realidad social de España expuesta a lo largo de estas líneas y caracterizada por contextos multiculturales supone la necesidad de trasladar la mediación intercultural a las aulas como acción preventiva que facilite la comunicación y contribuya a la resolución de los conflictos de carácter cultural presentes en los centros educativos.

La figura del mediador se constituye como piedra angular en el complejo diálogo que subyace de una situación conflictiva discriminatoria con el objetivo de que los alumnos busquen la solución más adecuada fundada en el respeto y la igual de trato.

Para el desempeño efectivo de sus funciones, los mediadores deben ser conocedores de determinados datos de los estudiantes concernientes fundamentalmente a la estructura familiar, religión, cultura y tradición.

Uno de los objetivos esenciales del mediador es la prevención del conflicto, velar por el acercamiento de puntos comunes, a través de los principios de mejora y escucha mutua entre los alumnos de diversas nacionalidades.

Por ello, es oportuno que ocupe una posición neutral, evitando en todo momento posicionarse a favor de alguna de las partes. El mediador debe actuar de puente hacia la resolución del conflicto. Su tarea no consiste en dar soluciones predeterminadas sino de servir de nexo de unión entre las partes para que sean ellas quienes eventualmente lleguen a un acuerdo.

Vinculado al principio de neutralidad del mediador se encuentra el principio de voluntariedad de las partes, entendido como la libre aceptación de la intervención del mediador, que estimula la actitud de conciliación y búsqueda de consenso.

El fomento de la convivencia intercultural en el aula, donde se potencie el sentimiento común de pertenencia a la comunidad de modo que sea compatible con otras pertenencias e identidades, es la clave. Una relación social incluyente donde la diversidad sea asumida y gestionada positivamente se alza como el reto que se ha de perseguir.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resultado de una educación basada en la interculturalidad debe extrapolarse a la formación de jóvenes que se instruyan en la convivencia de una realidad social diversa, intercultural y étnicamente plural. Una realidad social marcada por la pluralidad, la complejidad, el intercambio y la movilidad de personas con sistemas de valores y modelos socioculturales diferentes. En cualquier caso, intercultural no es un adjetivo sino una mirada con la que comprender la diversidad y la complejidad del mundo.

La convivencia de distintas culturas en un mismo entorno es, a menudo conflictiva y genera malentendidos e incomprendimientos. La diversidad en general, y la derivada de la inmigración en particular, representa para amplios sectores de la sociedad dificultades y problemas, que suponen la necesidad de potenciar la función transformadora de la educación.

El reto de una educación de calidad, más inclusiva y eficaz supone avanzar hacia el desarrollo de una educación intercultural. Un sistema educativo coherente, útil, equitativo y eficaz debe albergar en su seno una educación para la inclusión y el desarrollo de la interculturalidad. Educar es transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es

desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia. La educación ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales.

Con la propuesta de innovación descrita a lo largo de estas líneas se pretende mejorar la calidad del proceso educativo usando el material interactivo generado, así como la consolidación de una sociedad intercultural para una educación antirracista.

Asimismo, el trabajo colaborativo de los alumnos supondrá la administración de grupos de clase a través de la propuesta educativa y la construcción de entornos personales de aprendizaje.

Fruto de esta experiencia, se potenciarán las relaciones el trabajo cooperativo y se impulsará la ruptura del distanciamiento entre los ciudadanos y las instituciones del Estado.

La actividad permitirá al alumno desarrollar las competencias generales de la asignatura Derecho Internacional Privado a través del conocimiento de una parte de los contenidos curriculares de las materias mencionadas.

Los alumnos se implicarán en la búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia) para transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias

En esta misma línea, se adquirirán estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

Como reto final de esta propuesta se pretenderá fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor del alumno y el desarrollo de habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido y autónomo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

La diversidad cultural presente en las aulas y la problemática que se deriva de la misma constituyen un reto para nuestro sistema educativo. La educación debe ser el motor desde el que se fomente la convivencia en sociedades abiertas, complejas y plurales. Al hablar de integración se piensa en los esfuerzos realizados por la población de origen extranjero por incorporarse a nuestra sociedad, y pocas veces, se presta atención a otros actores claves del proceso como son las instituciones de la sociedad de acogida y las actitudes de la ciudadanía.

Con este trabajo se espera contribuir a reforzar el desafío continuo de alcanzar la integración plena de la población extranjera en el sistema educativo.

El aula representa la esfera en la que los alumnos desarrollan sus relaciones sociales, constituyendo un espacio de construcción de redes y vínculos. Los trabajos colaborativos conducen a una dinámica en la que se engloban ideales, intereses, motivaciones y necesidades que rigen la conducta y las decisiones.

Es fundamental que los alumnos aprendan a analizar, programar, evaluar y trabajar en equipo con el resto del grupo, negociar y distribuir tareas, adquirir compromisos y tomar decisiones.

A través de la experiencia teórica de esta propuesta profundizará en el conocimiento de los contenidos de la asignatura Derecho Internacional Privado, a la vez que se contribuirá a la constitución de una sociedad sustentada en el respeto a la interculturalidad. El desarrollo práctico fomentará la convivencia pacífica en el aula y la consolidación de una educación antirracista.

La educación tendrá que ser intercultural, es decir, potenciadora de la interrelación entre las diversas culturas en orden a garantizar un espacio cultural común sin renuncia a la identidad original.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO ODINA, M. T. (2017). *Educación intercultural*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- AGUADO ODINA, M.T., SÁNCHEZ MELERO, H. y GIL JAURENA, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 24 (2), 2018, 1-21.
- ÁLVAREZ, J. L, MARTÍNEZ, M. J., 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.
- BAELO ÁLVAREZ, R. (2013). La mediación intercultural en el ámbito educativo. En VALLE ÁRBOL, R.E. (Coord.). *Respuesta educativa a la población inmigrante: la educación intercultural* (pp. 85-113). León: Universidad de León, Servicio de Publicaciones.
- CHANTRE-FERRAGE, D.Z. (2018). La mediación intercultural: entre la diversidad y la interculturalidad. En MORA CASTRO, A. (Coord.). *Mediación intercultural y gestión de la diversidad: instrumentos para la promoción de una convivencia pacífica* (pp. 157-188), Valencia: Tirant lo Blanch.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 18: 131-149.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 17 (2), 29-43.
- GOIG MARTÍNEZ, J.M. (2015). *Multiculturalidad, integración y derechos de los inmigrantes en España*. Madrid: Dykinson.
- GONZÁLEZ-GERALDO, J. L., JOVER, G. y MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la Universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69 (4), 63-78.
- HERRERA PASTOR, D., SOLER GARCÍA, C., MANCILA, I. (2019). Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor. *Tendencias pedagógicas*, 33: 69-82.
- LETURIA NAVAROA, A. (2013). Educación para la inclusión en un modelo intercultural de gestión de la diversidad. En *Interculturalidad y Derecho* (81-108). Navarra: Thomson Reuters Aranzadi.
- LOTI, P. y BETTI, F. (2019). Aprendizaje-servicio al servicio de la Comunidad Educadora. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, 7, 2019: 72-88.
- SÁEZ ALONSO, R. (2006): La educación intercultural. *Revista de educación*, 339: 859-881.
- SÁNCHEZ MORAL, E.M., VALLEJO MARTÍN-ALBO, C. (2003). La Educación Intercultural y la educación en valores. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8: 71-80
- SOTELINO LOSADA, A.; SANTOS REGO, M.A. y GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 37, 1: 73-90.
- SOUTO GALVÁN, B. (2013). *Inmigración y mediación intercultural. Aspectos jurídicos*. Madrid: Dykinson.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores, *ESE: Estudios sobre educación*, 10: 9-36.
- URRUELA ARNAL, I. y BOLAÑOS CARTUJO, J.I. (2012). Mediación en una comunidad intercultural. *Anuario de psicswología jurídica*, 22: 119-126.

INTERCULTURALIDAD: ¿REALIDAD O UTOPIA?

Clara Isabel Fernández Rodicio

Unir

Gisela Blanco Campmany

Unir

Milagros Armas Arráez

CEI Minicole

Isabel Alonso Rodríguez

UII

RESUMEN

Este trabajo muestra la investigación realizada en un aula de alumnos de P5, de una escuela pública de Barcelona, para valorar si su práctica educativa sigue una línea intercultural. La metodología usada ha sido cualitativa por medio de la observación, la entrevista y el análisis de documentos que ha puesto de manifiesto la importancia del profesorado en tener una actitud positiva hacia la comprensión e interacción entre diferentes culturas con tal de caminar hacia la interculturalidad. En la investigación, se han podido identificar diferentes indicadores que muestran que algunas de las prácticas y políticas educativas del centro sí que se corresponden con la visión de la educación intercultural y otros que nos señalan que esta adaptación es aún muy baja.

PALABRAS CLAVE:

Cultura, educación intercultural, agentes educativos, atención a la diversidad.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La educación intercultural continúa siendo actualmente uno de los retos más importantes que nos plantea la educación del siglo XXI. En un mundo cada vez más globalizado, en el cual debemos convivir y trabajar con personas que tienen puntos de vista y costumbres diferentes, es fundamental enseñar a los alumnos a desarrollar la capacidad de entender y valorar las diferencias que supone la diversidad de culturas y nacionalidades. La población inmigrante no se ha repartido de manera homogénea por todo el territorio español. Existen comunidades autónomas como Madrid, Murcia, Cataluña, Islas Baleares y Valencia que han recibido un número más elevado de población inmigrante en comparación al resto de comunidades.

Según el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, "El objetivo de la educación será el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, y fomentar las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz".

Está claro que estamos viviendo una etapa de cambio, en la que cada vez hay más movimientos migratorios. Llegan niños y niñas de otros países, con motivos diferentes los unos de los otros, con una cultura, una lengua y con unos hábitos diferentes a los nuestros. Es necesario sumar el shock cultural, tanto para ellos, como por el resto de compañeros de clase, a los cuales les pueden empezar a surgir una gran variedad de dudas e intereses.

La educación inclusiva y de calidad se considera un derecho humano elemental y la base de la cohesión social (Aguado, 2011). Según Echeita y Ainscow (2011), el concepto de inclusión es un proceso y una búsqueda constante de las mejores estrategias para atender a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a convivir con la diferencia apreciándola

como algo positivo que es necesario estimular para fomentar el aprendizaje de todos los alumnos. Pujolàs (2004) define que el modelo inclusivo es aquel en el cual la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos.

Desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI la diversidad cultural puede ser uno de los fenómenos más destacados. Esta nueva realidad influye directamente en el ámbito educativo, haciendo replantear el sistema educativo, más amplio y plural, para posibilitar nuevas finalidades educativas. Por lo tanto, uno de los retos en los que se encuentran los profesionales de la educación, hoy en día, es atender a la diversidad cultural en los centros educativos.

Así pues, la presencia de diferentes culturas en nuestra sociedad es un hecho real. La escuela como reflejo de esta, muestra la existencia de aulas cada vez más multiculturales. Es necesario entender este hecho como un aspecto positivo, enriquecedor y como una posibilidad para acercar las diferentes culturas entre ellas, a través del diálogo, el respeto y la comprensión mutua. Es necesario entender la diversidad cultural como un fenómeno que aporta valores y replanteamientos educativos necesarios para hacer frente a una nueva realidad escolar y social, encaminando este cambio educativo hacia una línea intercultural, de igualdad y de participación de los diferentes agentes educativos en este proceso.

Muntaner (2000), considera que la diversidad es un hecho real con el cual debemos saber convivir y que por este motivo se debe considerar como valor positivo que es necesario potenciar y promover. Este autor, defiende que en la diversidad se encuentra el respeto, la colaboración y el conocimiento de que todos los miembros de la comunidad son dignos de admiración y estima. Muntaner (2000) cree que las escuelas más efectivas serán aquellas que, delante la incorporación de alumnos con procedencias culturales diferentes, con dificultades de aprendizaje y/o dificultades en la comunicación y con otros ritmos de aprendizaje, buscarán otras estrategias que les permitan conseguir los objetivos señalados. Estas escuelas permitirán a todos los alumnos participar en todas las actividades cotidianas y del centro conjuntamente con sus compañeros y, por este hecho es necesario un cambio de actitud y de creencias generales de los docentes y sus prácticas educativas.

Pujolàs (2004) define que el modelo inclusivo es aquel en el cual la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos y la función social del cual es dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base que todos pueden aprender, y deben de aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. Considera que la escuela inclusiva debe ayudar a los infantes a saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir. Este aprendizaje va más allá que un conjunto de conocimientos académicos y, con tal de adquirir estos saberes es imprescindible crear una escuela para todos en la cual se respete la diferencia y no exista la exclusión. Por tanto, este autor, defiende que el objetivo principal de la escuela inclusiva es dar la posibilidad de que cada alumno llegue al máximo de sus posibilidades y adquiera habilidades y técnicas necesarias para ser, vivir y convivir en una sociedad. La escuela de calidad debe de ser capaz de atender a todos independientemente de sus necesidades educativas.

Según Echeita y Ainscow (2011), el concepto de inclusión es un proceso y una búsqueda constante de las mejores estrategias para atender a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a convivir con la diferencia apreciándola como algo positivo que es necesario estimular para fomentar el aprendizaje de todos los alumnos. Los argumentos que proporcionan estos autores sobre este concepto son que se dispone de las convicciones y la visión global necesaria para impulsar este proceso hacia la educación inclusiva, basada en la igualdad y la validez de todos los seres humanos.

DE LA MULTICULTURALIDAD A LA INTERCULTURALIDAD.

La cultura es el conjunto de hábitos, costumbres, prácticas, saber-hacer, saberes, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, ritos, que se perpetúa de

generación en generación, se reproduce en cada individuo y se genera y regenera la complejidad social (Morin, 2008: 69).

Cuando se hace referencia a la diversidad cultural implica tener claros dos conceptos: la multiculturalidad y la interculturalidad.

Barragán, Cano, García y Solera (2016) defienden que la multiculturalidad parte de tres presupuestos: el reconocimiento y valoración positiva de la diferencia cultural; la posesión de una cultura propia como derecho inalienable de las personas, independientemente de donde residan; y la no discriminación por ninguna característica asociada a la cultura.

El multiculturalismo no facilita la convivencia entre los diferentes grupos culturales, ya que se limita a la presencia y no se decanta por la convivencia, las relaciones y las interacciones y el intercambio de culturas de la manera que esta investigación defiende la interculturalidad como modelo educativo que es necesario aplicar a las escuelas por un bien colectivo.

La interculturalidad aboga por la integración y por el acercamiento entre las diferentes identidades culturales, con el propósito de promover la cohesión, la solidaridad, la construcción social, el diálogo, el intercambio, la inclusión, la disminución de las brechas socioeconómicas y el afianzamiento de la identidad colectiva y comunitaria. Jordan (1998) aboga por incluir curricularmente elementos importantes de otras culturas para que se perciba la aceptación y valoración de su cultura. La interculturalidad promueve el interés y el respeto por las diferentes personas y, además defiende la relación, el aprendizaje y el crecimiento conjunto. Una estrategia metodológica sería el aprendizaje cooperativo y la inclusión de objetivos de orden actitudinal (mejora del clima de convivencia, resolución de conflictos, promoción de actitudes positivas hacia alumnos culturalmente diferentes) (Jordan, 1998).

La interculturalidad, según Carbonell (2006), se entiende como la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir y convivir en un mismo espacio y en el mismo tiempo; respecto a la diversidad; la creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento entre diferentes grupos étnicos.

Essomba (2006) considera que este concepto no solo es la teoría, sino que también implica una práctica que la protagonizan todas aquellas personas con voluntad de llegar a tener una sociedad basada en la igualdad y la justicia social.

Por tanto, es necesario partir del respeto a la diferencia cultural y convivir con esta a partir de la educación intercultural.

OBJETIVOS

El trabajo pretende describir, analizar y evaluar la práctica escolar de un aula de P5 de una escuela de Sant Quirze del Valles (Barcelona) desde la perspectiva intercultural.

Los objetivos específicos planteados son:

- Observar y analizar los documentos del centro con tal de tener una visión clara de cuál es la concepción del centro respecto la diversidad cultural.
- Analizar e identificar los factores que inciden positivamente o negativamente en cuanto a la atención a la diversidad cultural en el aula de P5
- Analizar e identificar si, realmente se desarrolla un enfoque intercultural en la práctica escolar del centro, concretamente en el aula de P5.
- Contrastar la teoría y la práctica escolar con a la línea intercultural del centro.
- Extraer conclusiones para poder elaborar posibles propuestas de acción que favorezcan la educación intercultural.

METODOLOGÍA / MÉTODO

El ámbito geográfico de la investigación se sitúa en Sant Quirze del Valles, Barcelona. Es importante remarcar que este proceso de investigación se centra en un caso muy concreto y en un contexto determinado, como consecuencia, los resultados que se obtendrán no nos permiten generalizarlos en ningún caso.

La orientación metodológica utilizada en la investigación cualitativa, en la cual nos centraremos en este estudio, se basa en la comprensión e interpretación de la información en relación al estudio de caso. La finalidad del trabajo es analizar y evaluar si en un aula de niños y niñas de 5 años de una escuela de Sant Quirze del Valles, pone en práctica un modelo de educación intercultural. Hay diferentes preguntas que han orientado la investigación: ¿Cómo se entiende la diversidad cultural en la escuela?, ¿Se fomenta una escuela cohesionada culturalmente?, ¿Cómo se trabaja desde la escuela la diversidad cultural?

RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

La información recogida ha estado recopilada mediante la triangulación que según Cisterna (2005) supone la utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador. Así pues, implica el uso de diversas técnicas:

Observación participante.

La observación participante es la integración del observador en el espacio de la comunidad observada. Se ha partido de una serie de elementos característicos enfocados desde una perspectiva intercultural elaborados por Essomba (2008) que han permitido organizar y estructurar la observación y tener unos referentes.

Elementos característicos del centro desde una perspectiva intercultural	Si	No
El ambiente escolar del centro está abierto al hecho multicultural? Se asume la defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra la discriminación como un rasgo de identidad.		
Existe consciencia de la multiculturalidad que acoge el centro por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.		
El ambiente material del centro refleja la multiculturalidad o cultiva el dialogo intercultural.		
Existe una buena acogida del alumnado inmigrante cuando llega al centro.		
La valoración positiva de la diversidad cultural se transfiere a los diversos colectivos de la comunidad educativa (aula, comedor, pasillos, patio escolar..)		
Existe la voluntad decidida por parte de la dirección de avanzar hacia la integración del alumnado inmigrante.		
Se facilita la relación de las familias del alumnado inmigrante con la escuela. Las familias participan en la organización del centro (AMPA).		
Se organizan actividades multiculturales en el centro.		
Existe sensibilidad hacia la multiculturalidad en los servicios ofrecidos por el centro (biblioteca, comedor..)		

Se especifican referencias de multiculturalidad en el Proyecto Educativo del centro. Se vinculan los objetivos generales a la reflexión sobre la multiculturalidad. Se entiende esta como un factor de enriquecimiento.		
Se coordinan las actividades interculturales del centro con proyectos de actuación más globales (de carácter social, comunitario, colaboración con otros colectivos).		

Cuadro 1. Elementos característicos del centro des de una perspectiva intercultural.

Criterios generales para evaluar el tratamiento de la diversidad cultural en el aula desde una perspectiva intercultural	Si	No
El marco didáctico del aula: Se concede atención a la expresión de la multiculturalidad en el ambiente del aula.		
El clima de aprendizaje es respetuoso, reconoce y acepta las diferentes culturas presentes en el aula.		
Es posible la expresión espontanea de la propia identidad cultural.		
La presencia de elementos multiculturales en el currículo: Las programaciones y la selección de contenido y materiales se efectúan con criterios de diversidad cultural.		
Se facilita la expresión oral de las vivencias culturales y de los saberes prácticos del alumnado.		
El modelo educativo que existe en el aula estimula aquellas metodologías que posibilitan el marco de las interrelaciones (interacción entre iguales, trabajo cooperativo, dinámicas comunicativas, fomentar relaciones interculturales constructivas..)		
Los recursos metodológicos que se utilizan permiten el tratamiento adecuado de la diversidad (aceptación al ritmo de aprendizaje y el seguimiento personalizado del alumnado mediante una organización flexible del tiempo y la diversificación de las técnicas, modalidades de trabajo etc.		
Se favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico, interactivo y con refuerzos positivos más que negativos.		
En la resolución de conflictos se utilizan el dialogo crítico y el debate como medidas preferentes.		

Cuadro 2. Criterios generales para evaluar el tratamiento de la diversidad cultural en el aula desde una perspectiva intercultural.

La entrevista.

Se considera una herramienta eficaz para la investigación ya que permite acceder a las personas con la finalidad de obtener información de primera mano a partir de una serie de preguntas. El tipo de entrevista utilizada es con preguntas abiertas. En este tipo de entrevistas se hacen preguntas precisas redactadas previamente y se sigue un orden previsto. El encuestado, por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro del marco de la pregunta. Se han entrevistado a 3 profesionales trabajadores de la escuela:

- Coordinadora de Educación Infantil y tutora de P5.
- 2 tutoras de las clases de P5.

ENTREVISTA

1. El hecho de ser una escuela con un alto porcentaje de alumnos procedentes de diferentes culturas. ¿Cómo entiende y vive la escuela esta realidad? ¿Cómo la vives tú?
2. ¿Qué te supone a nivel personal trabajar en un aula donde el índice de diversidad cultural es tan elevado?
3. ¿Cuál crees que debe de ser la actitud de un docente para saber dinamizar una clase donde la mayoría del alumnado tiene una procedencia cultural diferente?
4. ¿Es diferente el replanteamiento educativo entre el alumnado extranjero y el alumnado autóctono que se incorpora una vez iniciado el curso?
5. ¿Os ofrecen más recursos por el hecho de tener alumnado procedente de diferentes culturas?
6. Con tal de dar respuesta a este alumnado, ¿Se les etiqueta con NEE aunque no tengan dificultades de aprendizaje?
7. ¿Las familias inmigrantes son participativas en las actividades del centro?
8. ¿Cuál es el primer objetivo que te planteas cuando llega un alumno que no entiende la lengua?
9. ¿La escuela, a menudo, organiza sus actividades y fiestas a partir de las tradiciones?
10. A parte de la lengua, ¿Con qué otras barreras se encuentra el alumnado inmigrante?
11. Desde que te encuentras en un aula con esta diversidad cultural, ¿Te ha supuesto un replanteamiento educativo?
12. ¿Qué aspectos positivos y negativos encuentras delante un aula con gran presencia de diversidad cultural?

Cuadro 3. Guion de la entrevista.

El análisis de documentos.

Para realizar este trabajo he observado dos documentos importantes del centro. Por un lado, el PEC ya que muestra las finalidades educativas y las concepciones ideológicas que permiten conocer como es la escuela y qué pretende. Y, por otro lado, el PCC ya que muestra cómo se prevé la diversificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje con tal de que todo el alumnado o la mayoría pueda conseguir los contenidos que se piden y de esta manera, identificar si se tiene en cuenta la atención a la diversidad cultural a la hora de realizar las programaciones del aula. Con tal de facilitar el análisis de la documentación se ha hecho una categorización de los elementos a analizar.

PEC: Finalidades educativas; Valores; Pautas de conductas; Actitudes.

PCC: En relación al formato; En relación a los contenidos; En relación a la metodología; En relación al tipo de actividades planteadas; En relación a la evaluación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

OBSERVACIÓN

El resultado de las observaciones se muestra en dos rubricas que se han rellenado a partir de la observación de diferentes días y momentos y con el soporte de diferentes profesionales mediante conversaciones espontaneas.

Respecto a las observaciones sobre los elementos característicos del centro los resultados demuestran que el centro tiene una gran sensibilidad delante la diversidad cultural, que acoge a todo el alumnado sin discriminación por el hecho cultural propiciando una buena acogida a estos alumnos así como también a la familia.

En el centro no se organizan actividades multiculturales específicas pero aun así, es necesario mencionar que si se realizan actividades puntuales que hacen referencia a la multiculturalidad.

Además es muy importante, para el centro, la participación de las familias en actividades escolares como proyectos, talleres o actividades de fin de semana.

Respecto a las observaciones sobre los criterios generales para evaluar el tratamiento de la diversidad cultural en el aula los resultados indican que el aula de P5 muestra un clima de enseñanza-aprendizaje respetuoso y positivo delante las diferentes culturas que están presentes. La metodología emprada en el aula favorece la interacción entre iguales y fomenta las relaciones de cohesión social entre los niños y niñas. La maestra hace uso de diferentes recursos metodológicos que permiten hacer un seguimiento individualizado del alumnado, respeta en todo momento el ritmo de trabajo de cada alumno y les da facilidad para expresarse y explicar sus vivencias culturales y personales.

Para dar respuesta a la diversidad del alumnado algunas de las estrategias metodológicas que se llevan a cabo en el aula posibilitan la atención educativa plural, integradora y motivadora. La atención individual y personalizada que ofrece la maestra del alumnado favorece su seguridad y hace que se integre fácilmente con los otros compañeros. En todo momento la maestra busca la motivación de los alumnos, procurando que todos participen en las actividades del aula, que todos se sientan valorados y recompensados consiguiendo así, un contacto más cercano que favorece consecuentemente, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actitud positiva de la docente es imprescindible para poder desarrollar adecuadamente las diferentes estrategias y crear un clima seguro y acogedor dentro del aula. Este valor actitudinal es una característica de la docente que facilita la creación de este ambiente positivo en el aula. Es necesario destacar que acepta la diversidad mediante una práctica igualitaria entre los niños y niñas, muestra una gran comprensión y empatía delante el alumnado y también delante toda la comunidad educativa. También estimula al alumnado mediante refuerzos afectivos y muestra una alta competencia en resolver conflictos que aparecen en el aula, sin ridiculizar ni avergonzar al alumnado.

Todo esto hace que el aula de P5 sea un espacio enriquecedor que permita fomentar las relaciones entre las diferentes culturas utilizando el dialogo como herramienta principal, sabiendo escuchar a los otros y respetando la diferencia y la identidad cultural de cada uno.

ENTREVISTAS

Seguidamente se presenta una visión transversal de la información obtenida en las diferentes entrevistas realizadas. Se han clasificado las preguntas según si se refieren al centro, la familia, la actitud y las expectativas del profesorado. Para hacer este análisis se ha optado por el siguiente código de lenguaje: E1 (Entrevistada 1), E2 (Entrevistada 2) y E3

(Entrevistada 3) por lo que hace a las personas entrevistadas y se ha hecho uso de la letra P seguida de los nombres comprendidos entre el 1 y el 12 para referirse a cada una de las preguntas.

Clasificación	Numero de pregunta
Centro	P1, P4, P5, P6, P9, P10
Familia	P7
Actitud	P2, P3, P12
Expectativas del profesorado	P8, P11

Cuadro 4: Clasificación de las preguntas de la entrevista

Cuando se habla del centro, las docentes coinciden en que la diversidad cultural de la escuela es un reflejo de la sociedad de hoy en día (P1; E1, E2). Una de las entrevistadas explica que vive la realidad de la escuela como un hecho natural, pero también es necesario destacar la expresión “Hecho difícil” (P1; E3) que refleja la dificultad, por parte del profesorado, de llevar a cabo la tarea educativa delante una diversidad cultural tan presente. Por otro lado, también se vive como “un aspecto muy positivo ya que podemos trabajar en el aula diferentes culturas, recetas, danzas.” (P1; E1).

En referencia a si es diferente el replanteamiento educativo entre el alumnado extranjero y el alumnado autóctono las tres docentes coinciden en que no hay diferencias (P4; E1, E2, E3), pero dos de las entrevistadas hacen énfasis en la importancia del trabajo del aprendizaje de la lengua “Es necesario tener en cuenta que se debe de trabajar la lengua de diferente manera, es decir, adaptar al máximo la lengua con tal de que la interioricen lo más rápida posible” (P4; E2). También hace mención del recurso que se utiliza en la escuela como es el aula de acogida.

En cuanto a si el centro recibe más recursos por tener tanta diversidad cultural encontramos tres rotundos no.

Respecto si al alumnado procedente de otras culturas se les etiqueta con NEE aunque no tengan dificultades de aprendizaje todas las docentes han respondido que no, pero es necesario destacar que una docente ha afirmado este hecho concretando por el tema lingüístico “se les da refuerzo con el idioma, pero no se les etiqueta como alumnos con NEE” (P6; E3).

La escuela, con tal de asegurar la conexión entre lo que ofrece y lo que el alumnado procedente de otras culturas vive en casa, propone hacer participar a las familias activamente en el aula, hacer proyectos interdisciplinarios y trabajar aspectos de otras culturas (P9, E3). También se hacen eventos con tal de mejorar la relación familia-escuela “En las fiestas y celebraciones hacemos que se sienten incluidos y puedan explicar sus tradiciones o puedan empezar a aprender las nuestras” (P9; E2).

Referente a las barreras que se encuentra el alumnado procedente de otras culturas además de la lengua, las docentes coinciden en que la falta de recursos económicos es una de las más importantes (P10; E1, E2, E3). Una de las docentes dice que “los horarios tan distintos que tenemos o los diferentes ritmos o estilos de vida” también pueden ser una barrera (P10; E2).

Cuando se habla de las familias se habla mucho de la dificultad de participación de estas. La mayoría de las familias participan en las pequeñas actividades, pero no forman parte del AMPA (P7; E1, E2, E3). Aun así, es necesario hacer referencia al comentario “que parece que cada vez están más interesados” en el que se refleja la progresiva implicación de las familias (P7; E3).

Cuando se habla de la perspectiva de la actitud se hace referencia al valor de enriquecimiento personal pero, al mismo tiempo, de la preocupación que supone hacer frente a una aula con tanta diversidad cultural, sin tener los recursos materiales y humanos necesarios. (P2; E1, E2, E3). Respecto a la actitud que debe mostrar un buen docente para dinamizar una clase con gran diversidad cultural todas las docentes están de acuerdo en que hay que tener una actitud abierta y flexible (P3; E1, E2, E3). Una de las profesoras afirma que es muy importante que el docente tenga una actitud “acogedora donde encuentre un espacio para cada alumno sin tener prejuicios sobre culturas, creencias o hábitos y tradiciones” (P3, E2).

A la hora de mencionar los aspectos positivos delante del aula con una gran diversidad cultural es necesario resaltar el término enriquecimiento, “ser tolerantes de manera interiorizada y no tener que forzar “aceptar” la diversidad cultural” (P12; E2). Aparece como aspecto negativo, la preocupación de los profesionales por la falta de recursos como queda reflejado en la frase “mucho trabajo para el tutor a causa de la falta de recursos humanos y materiales” (P12, E1) o “personalmente tiendo a preocuparme por si no puedo llegar a dar todo aquello que necesitan mis alumnos” (P12; E3).

Cuando se habla de las expectativas del profesorado delante de la diversidad cultural las docentes coinciden en que los principales objetivos que se plantean es que el alumnado se sienta bien acogido en el centro y en el aula. Las tres creen que una vez adaptado ya se iniciará el aprendizaje de la lengua “Que se sienta feliz en la escuela y vaya adquiriendo la confianza por ir adquiriendo la lengua” (P8; E2).

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

En la documentación del centro (Proyecto Educativo del Centro y Proyecto Curricular del Centro) se hace patente que es una escuela que le da importancia a la atención a la diversidad refiriéndose en toda su globalidad y no solamente en la diversidad cultural.

En este centro, el PEC, muestra como rasgos de identidad la integración de sus miembros a través de la igualdad y la no discriminación por razón de sexo, religión, etnia, procedencia, nivel socioeconómico o capacidad intelectual y promueve valores de convivencia y respeto a las diferencias a fin de formar personas sociables y respetuosas con los demás.

El centro se define como una escuela pública catalana ya que hace posible el derecho a la educación que tiene cada niño y niña donde la lengua vehicular es el catalán haciendo uso de esta tanto a nivel externo como interno. Es una escuela plural e integradora abierta a todo el mundo y respetuosa con los diferentes ritmos evolutivos y de aprendizaje de cada uno de los infantes. Como escuela inclusiva los alumnos con necesidades educativas especiales están integrados dentro del grupo clase de referencia. También se define como una escuela laica respetando todas las ideas de los miembros de la comunidad educativa y, a la vez, humana y democrática dándole importancia a la adquisición de hábitos que sirvan de base para una buena formación integral del niño/a y que le permite un crecimiento personal y social, afectivo e intelectual. Finalmente, es una escuela participativa que da importancia a las aportaciones de los diferentes agentes educativos (padres, madres, alumnado, profesorado etc.) haciendo que se sientan partícipes e implicados en el proyecto educativo del centro cohesionando de esta manera la comunidad educativa.

El objetivo final es que el alumno crezca haciéndose preguntas importantes y que construya su proyecto vital.

En el PCC del centro se hace patente la diversificación de actividades para atender a la diversidad y se proponen Planes Individualizados para el alumnado que lo requiere, pero no constan contenidos para la interculturalidad ni recursos metodológicos interculturales. Pese a esto, es necesario decir que el papel del profesorado es básico para llevar a cabo diferentes estrategias metodológicas que fomenten la implicación de la diversidad del alumnado, la interacción y la cohesión social de este.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La recogida de información a través de la observación en el aula ha permitido identificar cuáles son los procesos organizativos y didácticos empleados por la docente, desde una línea intercultural sobre todo en momentos puntuales. Aunque la escuela no presenta un enfoque intercultural específico, la observación ha permitido captar que el papel del profesorado es clave a la hora de propiciar una actitud positiva delante la diversidad cultural y dirigirla hacia una educación intercultural, como define Muntaner (2000). En el aula de P5, donde la diversidad cultural es muy presente, la maestra muestra una actitud positiva y de respeto propiciando la igualdad, la interacción entre las diferentes culturas y la cohesión social del grupo mediante estrategias metodológicas que fomentan la participación de todos los niños y niñas. Al mismo tiempo, aprovecha ciertas ocasiones para dar voz al alumnado a fin de poder explicar a los demás compañeros sus experiencias y vivencias culturales.

Las profesoras escogidas para ser entrevistadas han demostrado una implicación y participación muy positiva. Se han mostrado, desde un inicio, predispuestas a realizar la entrevista y a participar sin problema. Las informaciones extraídas desde las preguntas de la entrevista manifiestan la concepción que tienen sobre la diversidad cultural presente en el aula, como lo viven y que implicaciones y aportaciones presenta en su tarea del día a día en el aula.

Las docentes, mayoritariamente, viven este hecho como un hecho natural en que tanto el centro como cada profesional ha procurado adaptarse paulatinamente al cambio que ha sufrido la escuela respecto al contexto social estos últimos años. Manifiestan la necesidad de recursos humanos para poder hacer frente a la diversidad cultural de las aulas, así como también, la falta de recursos materiales que permitan un buen desarrollo de la tarea educativa. Este posicionamiento del profesorado está en la línea de Echeita y Ainscow (2011) que resaltan la necesidad de la búsqueda constante de las mejores estrategias para atender a la diversidad del alumnado.

El termino interculturalidad no está implícito en los documentos del centro, pero sí que aparece el concepto cohesión social y diversidad dando así, importancia a la unión entre los miembros de la comunidad escolar y la diferencia como algo positivo y enriquecedor, Barragán, Cano, García y Solera (2016). Por tanto, sí que da respuesta educativa a todo el alumnado sin hacer distinción por razón de procedencia, origen social o cualquier otra condición.

Debido a la realidad que vive el centro, este se propone avanzar hacia la inclusión del alumnado de diferentes procedencias culturales adaptando los contenidos y haciendo uso de diferentes metodologías para facilitar el aprendizaje y la adaptación de este alumnado en el sistema educativo. Es importante decir que la escuela facilita la relación con las familias mediante entrevistas e intercambios de información en las entradas y salidas de la escuela y también, les ofrece la oportunidad de participar en la dinámica del centro formando parte del AMPA (Jordan, 1998).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

En conclusión, la escuela no sigue estrictamente una línea intercultural, sin embargo, se encuentra en el camino para convertirse en una escuela intercultural, ya que actualmente no está aprovechando de forma suficiente toda la diversidad de la cual dispone para crecer en su dimensión intercultural.

En los documentos del centro analizados se ha podido observar que el termino intercultural no está presente como tal, aunque en las aulas de P5, la actitud de las docentes muestra una buena predisposición a la hora de utilizar estrategias metodológicas que favorezcan la interacción entre el alumnado. Aprovechan muchas ocasiones con los niños y niñas para dar a conocer las diferentes culturas, interaccionar entre ellas y respetar las diferencias culturales que se establecen entre el alumnado del aula. Este hecho demuestra que es muy importante la actitud abierta y reflexiva del profesorado en su tarea educativa si lo que se

quiere es avanzar hacia una educación intercultural. Considerando evidente que la escuela por sí sola no puede llevar a cabo este trabajo sin contar con la buena coordinación entre todos los profesionales, la familia y también con el entorno social y cultural.

Es necesario mencionar que la relación que establece la escuela con las familias del alumnado procedente de diferentes culturas es complicada. Por una banda, el idioma es una barrera que dificulta las relaciones y por otra, la diferencia cultural establece cierta distancia. El centro necesita abrirse mucho más a la comunidad que le rodea. Las familias, las asociaciones culturales del pueblo, juntamente con los alumnos, pueden aportar muchos conocimientos y experiencias que nos ayudaran a dar respuesta a la diversidad cultural existente. De esta manera, conseguiremos que todos se sientan más acogidos y valorados en la comunidad.

En relación a las líneas de futuro, es necesario decir que la presente investigación tiene un campo muy amplio que permite seguir indagando en esta temática con más profundidad desde diferentes perspectivas. A modo de ejemplo, algunos de los aspectos para seguir haciendo investigación podrían ser:

- Conocer y evaluar la innovación metodológica y pedagógica de los centros educativos.
- Llevar a cabo el estudio y el análisis de la gestión de la diversidad cultural en los centros de Secundaria.
- Detectar las buenas prácticas de los centros educativos.
- Proponer estrategias de gestión del alumnado extranjero en las escuelas.
- Realizar propuestas didácticas para gestionar la diversidad cultural en los centros educativos.
- Establecer como se manifiesta la igualdad de oportunidades.
- Determinar las expectativas de las familias inmigrantes a los centros, así como su grado de satisfacción.
- Estudiar la participación de las familias inmigrantes a los centros.
- Evaluar el impacto de las aulas de acogida en los centros.
- Implementar propuestas para trabajar el concepto de diálogo intercultural en los centros educativos.
- Establecer concreciones metodológicas, didácticas y herramientas educativas para un currículo intercultural.
- Analizar el currículo de educación primaria para establecer propuestas de mejora en cuanto al tratamiento de la Educación Intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 23-42.
- Barragán, Cano, García y Solera (2016)
- Cano, J.; Barragán, R.; García, J.M. & Solera, E. (2016). *Igualdad y diversidad en el aula. Manual para maestros de infantil y primaria*. Logroño: Unir Editorial.
- Carbonell, J. (2006). Pacto social por la educación. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 14, 6, 22 - 24.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 26 - 46.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jordan, J.A. (1996). La interculturalidad en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 71 - 84.
- Morin, E. (2008). La política de civilización no debe estar hipotizada por el crecimiento. *Enl@ce: revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 5, 3, 142 - 146.

Mutaner, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-19.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo Octaedro.

CONOCER ESTEREOTIPOS Y PLANTEAR ESTRATEGIAS DE INTERCULTURALIDAD

Concepción Francos Maldonado
Universidad de Oviedo

PALABRAS CLAVE

Estereotipos, antirracismo, interculturalidad, interdisciplinariedad, transformación social, formación inicial de docentes

RESUMEN

En las sociedades actuales entramos en contacto con interlocutores de otras culturas, siendo necesario potenciar la comunicación intercultural. En este contexto, son frecuentes los estereotipos sobre el otro. En este trabajo recogemos algunos aspectos de una investigación sobre representaciones culturales con una muestra de estudiantes de entre 12 y 16 años, de origen extranjero y español, así como con profesorado, familias e informantes clave. Y nos planteamos cómo favorecer políticas de reconocimiento y de conocimiento mutuo, y crear estrategias y espacios de comunicación intercultural, cuestiones que llevamos a la práctica mediante algunas propuestas formativas o algunos proyectos, en algún caso, entre estudiantes de Secundaria y de Universidad en la modalidad APS

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Las sociedades están conformadas por gentes de orígenes diversos y esta diversidad constituye un interesante desafío, pues implica abordar prejuicios y estereotipos, resolver cuestiones tanto de redistribución económica como de reconocimiento de bagajes culturales (Coelho, 2005b), lingüísticos, de mundos simbólicos y de derechos sociopolíticos para lograr el reto de unas sociedades interculturales y un mundo más humano.

Tanto en la sociedad en general como en el ámbito escolar, existe una constante mirada a las personas migrantes desde el déficit y desde los grupos de poder. ¿Cómo crear espacios y estrategias de comunicación intercultural?

El marco teórico en el que fundamentamos nuestra investigación y propuestas de intervención es interdisciplinar. Por una parte, tenemos en cuenta los principios clave del enfoque inclusivo e intercultural antirracista y de la comunicación intercultural y de Ciencias Sociales como la Geografía, la Historia y la Educación artística, en cuanto que son áreas que contribuyen a situarse espacial y temporalmente en el mundo, de modo que el currículo de estas áreas tiene que ayudar a comprenderlo desde diferentes perspectivas, a percatarse de la interdependencia y a formar para una ciudadanía activa para actuar de modo democrático y solidario, pues como señala Alicia Lindon (2012: 14-17) un lugar, una posición y una comprensión geográfica no tienen significado sin las imágenes (representaciones) que se les atribuye. Desde la Historia también se trabajan las representaciones culturales en cuanto que posibilitan el desarrollo tanto de discursos de legitimación propia, como de alteridad de determinados sectores sociales. En cuanto a las artes y la expresión artística, es preciso destacar que recogen ideas, necesidades, valores, símbolos, presentes a lo largo de la historia de la humanidad y en todas las culturas.

De modo que tenemos en cuenta los principios clave del enfoque inclusivo a partir de investigadores como Mel Ainscow (2001, 2015), o este autor junto con Booth (2002) a través

del informe *Index for inclusión*³⁶, que implica entender la escuela con sentido de comunidad y como señala la UNESCO en su informe de 2008, “*la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos*”. Igualmente, tenemos presente el enfoque intercultural antirracista que posibilita herramientas para deconstruir la propia identidad y así comprendernos y comprender mejor a otros, y que, además, hace hincapié en los principios de redistribución económica y reconocimiento, propicia el diálogo entre personas de diferentes culturas, aborda los conflictos que puedan surgir de ese encuentro y es superador de estereotipos.

En este enfoque se incluyen la política de reconocimiento, los fondos de conocimiento y de identidad, entre cuyos autores podemos citar a Charles Taylor (1993), González, Moll et al. (2005), Esteban, (2012a); Esteban, Nadal y Vila (2010); Esteban y Vila, (2013). En esta línea, un organismo de la Universidad de California, el *Center for Research and Excellence Center for Research on education, Diversity and Excellence (CREDE)*, establece unos estándares para una pedagogía eficaz de la diversidad lingüística, cultural y étnica, entre los que destaca la relevancia de los fondos de conocimiento, los repertorios de identidad del alumnado y la contextualización.

En definitiva, un enfoque educativo inclusivo e intercultural implica cambios institucionales, organizativos, curriculares y didácticos. Además, supone implicar a toda la comunidad, luchar contra estereotipos y actitudes de la sociedad que provoquen exclusiones y propiciar que todas las personas, independientemente de su diversidad cultural, social y de aprendizaje, tengan oportunidades de aprender equivalentes en todos los tipos de escuelas. Otro de los ejes del marco teórico en el que nos apoyamos es la comunicación intercultural Hall (1978) y Geert Hofstede (1999), Poyatos (1994), Stuart Hall (2003) Grupo CRIT (2006). La comunicación intercultural se ocupa de las interacciones comunicativas de personas que no comparten las mismas culturas, y la cultura comunicativa está formada por las dimensiones extralingüísticas que se manifiestan en las formas de conversar, de interactuar. Los individuos de cada cultura, dependiendo especialmente de factores de organización social, poseen formas gestuales características y modos diversos de intercambiar los turnos de palabra, de dirigirse a las personas interlocutoras, de tratar temas delicados, etc. La cultura comunicativa es mucho más invisible que la material.

En los estudios de comunicación intercultural pueden distinguirse dos grandes enfoques: el psicológico-social, que destaca que existe una gran diversidad de comportamientos comunicativos culturales y pretende encontrar unas características colectivas, y el enfoque que realiza estudios globales/locales y hace hincapié en la hibridación cultural, la diversidad transcultural, el cosmopolitismo. A través de ambos enfoques se abordan conceptos como representaciones, estereotipos, identidades.

En el campo de las lenguas se transita en las últimas décadas de la competencia comunicativa a la competencia intercultural. El modelo de competencia comunicativa intercultural lo propusieron Byram y Zarate (1994, 1997). Este modelo tiene en cuenta otro concepto también acuñado por estos autores, el de *hablante intercultural*, con el que cuestionan que el objetivo del aprendizaje de lenguas distintas a la propia sea convertirse en un hablante casi nativo. Un hablante intercultural es un actor social capaz de vivir en un espacio intermedio entre sus propios significados convencionales y contextos, y los significados y contextos de algunos hablantes nativos de la segunda lengua, y es capaz de mediar entre sus miembros, señala Byram (1997).

Entre las dificultades para construir la competencia comunicativa intercultural están, entre otras, el choque cultural, los estereotipos o las representaciones. De estas características subjetivas, construidas socialmente y estereotipadas se hace eco también el *Marco común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) en el capítulo 5.1.1.3:

³⁶Informe *Index for inclusión*. Puede consultarse en <http://www.csie.org.uk/publications/index.shtml>.

Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural engloba la conciencia del modo en que la comunidad aparece en la óptica del otro, frecuentemente bajo la forma de estereotipos nacionales. (MCER, 2002: 101)

Las representaciones culturales, por una parte son estereotipadas, porque construyen una imagen generalizada de los otros y a la vez son diversas en el interior de los propios grupos, pues la pertenencia a una generación, clase social, etc., supondrá una determinada forma de mirar e implicará matices distintos.

Interrogarse sobre las representaciones del otro es cuestionar los puntos de vista, y por lo tanto, percatarse de la diversidad de miradas sobre el mundo, que están influidas por la sociedad y la cultura a la que se pertenece. Esta es, precisamente, una de las cuestiones abordadas en este trabajo.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Recogemos a continuación algunos de los objetivos planteados en la investigación:

- a) Conocer representaciones culturales de una muestra de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, (ESO), tanto español como extranjero, que estudia en Asturias, así como de familias y profesorado. Nos centramos en las representaciones culturales que tienen sobre España, su propio país y sobre algunos de los países de lengua no española que tienen mayor representación en número de alumnado en Asturias (Rumanía, Marruecos, China, Brasil) en el momento de realizar el trabajo.
- b) Plantear propuestas didácticas que contribuyan a desarrollar la competencia comunicativa intercultural, un currículo más intercultural e inclusivo, que prepare para el desarrollo de modelos de múltiple pertenencia y para crear espacios de interculturalidad.
- c) Plantear líneas en la formación del profesorado para fomentar que él mismo aprenda a mirar desde perspectivas múltiples e incorpore prácticas educativas con dicho enfoque.

Algunas de las hipótesis que planteamos son las siguientes:

- a) El alumnado de ESO tiene representaciones culturales estereotipadas de su país y de otros países aunque se relacionen con compañeros y compañeras procedentes de otros lugares geográficos. Igual sucede con otros miembros de la comunidad educativa como familias y profesorado.
- b) Propiciar situaciones de intercambio que requieran expresar aspectos de la propia cultura y de otras, posibilita la toma de conciencia de dichos aspectos y de nuestra conducta, así como la empatía y el cambio de actitud, que son fundamentales para la construcción de la competencia comunicativa intercultural.
- c) El profesorado, como el resto de la ciudadanía, pertenece a una realidad social y económica, a un sexo y a una edad; además, tiene unos condicionantes culturales y sociales que hacen que realice una determinada lectura del mundo, cuestión de la que es imprescindible tomar conciencia para revisar los propios bagajes culturales y sus sesgos de modo que evite transmitirlos.

METODOLOGÍA

La metodología elegida se enmarca en el modelo etnográfico (Velasco y De Rada, 2006; Ogbu, 1981) y, en concreto, en el biográfico-narrativo, puesto que abre la investigación al valor de la subjetividad, de la experiencia como fuente de conocimiento. Además, establecemos relaciones con la investigación-acción (Latorre, 2003), dado que implica una reflexión crítica sobre la propia práctica para intentar mejorarla.

Los instrumentos utilizados son: encuestas, entrevistas y diario cruzado. En la encuesta, además de la expresión verbal, introdujimos la tarea de realización de un dibujo sobre el país de origen y España, o sobre España, según se trate de alumnado español o extranjero. La tarea se plantea a través de una de las cuestiones de la encuesta: *Si oyes o piensas la*

palabra España ¿qué dibujas? Si oyes, piensas en tu país ¿qué dibujas? Incorporamos la tarea del dibujo porque consideramos que ayuda a la transmisión de sentido, y estamos de acuerdo con Mason (2006), citado en Moisés Esteban e Ignasi Vila (2010, 2013), en que incluir diferentes tipos de artefactos productores de significado, visuales y lingüísticos, permite ampliar las posibilidades de expresión, ya que, muchas veces, no es fácil describir la experiencia en palabras y puede ser explicada mediante imágenes o dibujos.

Estos relatos de vida los encontramos también en la recogida de información a través de los diarios cruzados en los que se establece un diálogo entre la persona investigadora y las personas participantes en la investigación, tomando como punto de partida la entrevista, planteando cuestiones que considera relevantes contrastar con la informante. Además, permite recabar multiplicidad de miradas, como también exponen Bolívar, Domingo y Fernández:

En cierto modo con esta recopilación polifónica y cruzada hacia la saturación pretendemos que las múltiples narraciones, contextualizaciones, aportaciones e incluso la diversidad de análisis a los que se someten las mismas, nos aporten tanto las explicaciones convergentes como las divergentes. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 266)

La investigación se realiza con una muestra de estudiantes de entre 12 y 16 años de origen extranjero y español, de cuatro centros educativos, así como con profesorado, familias e informantes clave.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las cuestiones planteadas en la investigación que recogemos giran en torno a la mirada que poseen los informantes de la muestra sobre el país (el país de origen para todo el alumnado, y sobre los cuatro países de la muestra para el español y sobre España para el alumnado extranjero); sobre la lengua materna y el español para el alumnado extranjero; sobre formas de ser y actitudes ante la vida, el sistema educativo, la vivienda o en qué se basan para dar las respuestas, cuestión, esta última, que ayuda a comprender cómo construyen las representaciones.

Para la organización y clasificación de los datos se establecieron una serie de categorías y se aplicó el *Atlas-ti*. Entre las categorías establecidas se encuentran: aspectos del país (físicos, socioeconómicos, políticos, ideológicos, históricos, culturales); maneras de ser y actitudes ante la vida; Lengua, aspectos discursivos, experiencias lingüísticas,...; educación; la casa; construcción de representaciones,...

Recogemos a continuación algunos de los resultados de las encuestas realizadas al alumnado de Educación Secundaria. Al analizar las respuestas dadas por los informantes sobre las representaciones referentes a España, observamos que tanto para el alumnado de origen español como para el de origen extranjero, el elemento más citado es el toro. Algún informante extranjero manifiesta que se basa en la información de la televisión en su país antes de venir a España: *lo veo en la tele en Marruecos* O en otro caso: *En Rumanía lo que veía [sobre España] en cultura y civilización era flamenco y toros, al llegar a Asturias veo que no es así. (C. Rum.)*. Podríamos decir que el arraigo de los estereotipos y el imaginario colectivo tienen un enorme peso. En el caso de los españoles sobre España, otras referencias son al mapa, a la bandera, a la gastronomía, al paisaje natural, al clima, monumentos, personajes literarios, históricos, etc., música, aspectos económicos y políticos o afectivos.

En los dibujos sobre España, el alumnado español hace alusión de modo mayoritario al mapa, como decíamos, y aparece representado de formas diversas: como Península Ibérica, solo España, con islas, sin islas, con alguna alusión a Asturias, con símbolos sobre el clima, etc. Aparecen, por tanto, imaginarios geográficos, que cuentan con un componente individual, pero también colectivo.

2- Si oyes o piensas la palabra España ¿Qué dibujas?

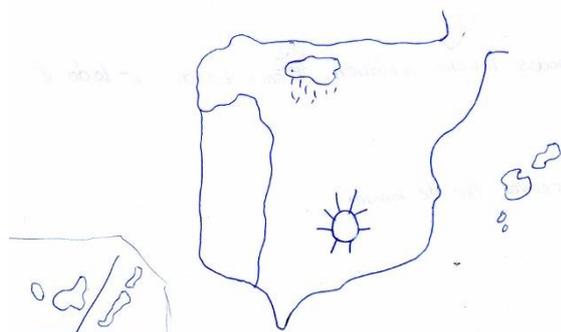
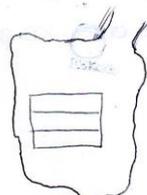


Imagen 3.11 Mapa, clima. Imagen 3.13 Mapa: Asturias, Península Ibérica, bandera y toro

2- Si oyes o piensas la palabra España ¿Qué dibujas?



En cuanto a las representaciones que muestra el alumnado español sobre los países de la investigación, de China presenta imágenes relacionadas con población excesiva, tecnología, rasgos físicos de las personas o malas condiciones laborales. Existen confusiones con Japón: nombran a los *samuráis*, el *sushi* o el *Kimono*. Sobre Rumanía, la mayoría de entrevistados lo asocia a pobreza, gitanos, delincuencia. De Marruecos, las representaciones más numerosas lo relacionan con calor, desierto, pobreza, moros, mercadillo, inmigrantes o el burka, cuando esta prenda no es propia de este país. Las respuestas mayoritarias relacionan Brasil con carnaval, baile, fútbol, samba y fiesta, playas. El alumnado extranjero, en los dibujos con los que representa su país se encuentran monumentos, la bandera, el mapa, paisajes naturales, clima, alguna celebración tradicional, su casa, etc. Estos últimos elementos consideramos que tienen una carga afectiva, pues los recuerdan vinculados a celebraciones familiares o como evocación nostálgica de los espacios en los que vivían.



piensas...en tu país ¿Qué dibujas,....?



porque quiero vivir en mi casa
(en ren chang) es un pueblo cerca de Shanghai 8h.

Imagen 3.25 Kipao y casa. China

En los dibujos que incluyen sobre España suele figurar lo que les sorprende, como pueden ser los bares en la calle, es decir, la vida social en la calle que está presente en nuestro país.

Los testimonios verbales también hacen alusión a contrastes o a evolución en la comprensión de formas de vida, etc.

Una estudiante afirma:

No me gusta España, porque ropa, comida, muchas cosas muy diferente a Pakistán, sabes, porque yo soy musulmana y España son católicos. Con la henna pintamos la piel, es de color naranja, se hacen dibujos muy guapos, en España, no. (R.Pk)

Esta estudiante está viviendo un momento de rechazo a la cultura del nuevo país por el choque cultural con la alimentación, la religión, las costumbres... Sufre miedo a la pérdida de elementos que considera esenciales de su identidad y manifiesta falta de empatía para

comprender otros puntos de vista, otras formas de ver el mundo y situarlos en la propia cultura.

En contraste, podríamos afirmar que esta otra informante, en este caso una informante clave, está en el proceso de conseguir una competencia intercultural que le permite ser mediadora cultural, capaz de interpretar expresiones, intenciones y expectativas de los grupos culturales con los que entra en contacto y participar de ambas culturas [...] *con el bagaje que he adquirido a lo largo de estos años, la sorpresa siempre está acompañada por una explicación.* (Diario. Zinb. Marr)

En cuanto a cómo ven la lengua española, se nombran diferencias entre algunos componentes de las diversas lenguas maternas y el español, como la sonoridad, la entonación, la velocidad, las formas de escritura, el léxico, las formas discursivas, etc. La percepción de la nueva lengua está influida por la distancia con su lengua materna. Por ejemplo, los informantes chinos señalan diferentes aspectos, el que más se repite es la sonoridad o la pronunciación, la escritura o la dificultad para aprenderla, solo una persona dice que es fácil: *Gritan mucho; suena mucho; suena muy distinto al chino; difícil de pronunciar.* La sonoridad es uno de los elementos de investigación de la Lingüística contrastiva, con importantes aportaciones al aprendizaje de segundas lenguas.

Referente a las formas de ser de los españoles, entre las diversas respuestas del alumnado extranjero existen algunas alusiones negativas en cuanto a la forma de interactuar en la conversación con españoles: *son cabezotas, no saben comprender e interrumpen mucho; no saben escuchar e interrumpen, y cambian de conversación.* Parece que por el modo de establecer los turnos de palabra, la conversación resulta incómoda. En estas respuestas vemos las repercusiones problemáticas que suponen las diferencias de la cultura comunicativa.

También nos encontramos con otras respuestas que consideramos de interés: *no se puede generalizar, o en otros casos expresan: hay de todos los tipos. Cada persona es como es.* Estas respuestas tratan de “prevenir” estereotipos e indican que no se puede hablar de generalizaciones cuando se pregunta cómo son las personas de un lugar.

Los ejemplos que recogemos son una muestra de cómo existe una gran riqueza de representaciones sobre los diferentes países. Algunas son estereotipadas, otras muestran la riqueza de referentes identitarios de las personas según su contexto cultural, sus bagajes. Resulta interesante reflexionar con el alumnado sobre las representaciones culturales. La construcción de las representaciones culturales sobre los otros del alumnado encuestado, bien sea de los españoles sobre los extranjeros o viceversa, por las respuestas aportadas, parece que se halla mayoritariamente influida por los medios de comunicación e Internet y también por el sistema educativo, por lo que dicen otros, por su entorno familiar, y escasamente por la reflexión o prácticas interculturales.

Puesto que de las representaciones recogidas en el trabajo emergen tanto estereotipos como la posibilidad de identificar sentimientos de pertenencia, fondos de conocimiento y de identidad, un reto es convertirlas en potencial de emancipación y encuentro.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

De la investigación se desprende la necesidad de continuar trabajando para sacar a la luz estereotipos, apoyar los nuevos aprendizajes- una nueva lengua, otras áreas curriculares, comprender otras culturas,...- en conocimientos y experiencias previas, imbricando lo cognitivo y lo emocional, poniendo en diálogo los mundos simbólicos del alumnado, fomentando una comprensión crítica de la cultura y de las identidades múltiples mediante el análisis de las mismas y teniendo en cuenta que son dinámicas y que están en permanente construcción. Además, la gestión de la diversidad no puede realizarse únicamente desde lo escolar, requiere una articulación de diferentes ámbitos de la sociedad. Determinados servicios públicos, como las bibliotecas o los museos, pueden contribuir a ello.

Consideramos relevante, por tanto:

- Construir un currículum dialogado, intercultural e interdisciplinar (Alves y Bonafé, 2009; Tadeu da Silva, 2001; De Sousa Santos, 2010), y una metodología posible es la basada en el trabajo por proyectos, pues estos abren el aula a la comunidad, profundizando en la democracia y en el tejido de redes comunitarias, familiares y del entorno social.
- La formación del profesorado, de todos los niveles educativos, en interculturalidad, tanto en comunicación intercultural como en su gestión educativa.

En consecuencia, llevamos a cabo algunas de estas propuestas en diferentes proyectos de trabajo en Educación Secundaria, basados en la metodología de trabajo por proyectos, que favorecen la reflexión sobre aspectos culturales e identitarios, sobre estereotipos, y mediante los que se establecen conexiones con el currículum académico. También se realiza un Proyecto APS (Aprendizaje Servicio) en diálogo con alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado, así como actividades de formación inicial del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Paraiso, M. y Martínez Bonafé, J. (2009). El currículum: las presencias y las ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 84-90.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid. Fundación Hogar del Empleado.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La Muralla.
- Byram, M. (2007). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. En Byram, M., Zarate, G. y Neuner, G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, 7-42. Strasbourg. Consejo de Europa.
- Coelho, E. (2005b) El recién llegado: claves para comprender la experiencia inmigrante. En Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, 29-50. Barcelona. ICE-Horsori.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo. Trilce.
- Esteban Guitart, M. (2012a). La Multimethodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 2012, Vol. 17, (2), 51-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4107732>
- Esteban, M., Nadal, J. M. y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto intercultural. *Límite, Revista de Filosofía y Psicología*, Vol. 5, (21), 77-94. Recuperado de http://www.limite.uta.cl/sumarios/indices/archivos/n21/art_04.pdf
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013). *Experiencias en educación inclusiva. Vinculación escuela, familia y comunidad*. Barcelona. ICE-Horsori.
- Giroux, H. A. (2001). *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid. Alianza Editorial.
- Hall, E. T. (1999). *La dimensión oculta*. México. Siglo XXI.
- Hall, S. (Coord.) y Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid. Amorrortu Editores.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la convivencia*. Madrid. Alianza Editorial.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.

- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* (2002). Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Martin, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad.* Barcelona. Graó.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms.* Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindon, A. y Hiernaux, D. (2012). *Geografías de lo imaginario.* Barcelona. Anthropos.
- Nash, M. y Vives, T. (2008). La construcción del inmigrante: prácticas discursivas político-institucionales. En Tello, R., Benach, N. y Nash, M. (Eds.), *Intersticios. Contactos interculturales, género y dinámicas identitarias en Barcelona.* Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- Ogbu, J. U. (original en inglés de 1981, versión en castellano de 1993): Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En Díaz De Rada, A., Velasco, H. y García Castaño, J. (Coords.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar,* 145-174. Original publicado en *Anthropology and Educational Quarterly*, 1981, XII (1), 3-29.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos.* Madrid. Edinumen.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversación* Madrid. Istmo.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal, II. Paralenguaje, kinésica e interacción.* Madrid. Istmo.
- Raga Gimeno, F. (2003). Comunicación efectiva y procesos de minorización en las interacciones comunicativas con inmigrantes procedentes de Senegal. En Grupo CRIT, *Claves para la comunicación intercultural,* 149-177. Castellón. Universitat Jaume I.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Ginebra: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001806/180629s.pdf>
- Zárate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues.* París. Didier.

EFICACIA DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE CONOCIMIENTOS EN RESUCITACIÓN CARDIOPULMONAR (RCP) EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Sara Torres-Omaña

Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Universidad de León

Sara Fernández-Fraile

Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Universidad de León

Ana María Vázquez-Casares

Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Universidad de León

Elba Mauriz

Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Universidad de León

PALABRAS CLAVE

Intervención educativa, Reanimación Cardiopulmonar, Formación, Educación Secundaria, Bachillerato.

RESUMEN

Introducción. Las intervenciones educativas en la escuela son esenciales para una adecuada formación de los niños y adolescentes en Resucitación Cardiopulmonar (RCP). Para conseguir un aprendizaje completo en RCP se recomienda realizar intervenciones educativas de dos horas al año. El objetivo de este trabajo es analizar la eficacia de una intervención educativa sobre RCP en estudiantes de 1º de Bachillerato.

Material y Métodos. Estudio cuasiexperimental desarrollado durante dos cursos escolares (2016/17 y 2017/18). La intervención educativa consistió en dos sesiones de formación, una teórica y otra práctica, impartidas por profesionales sanitarios (2016/17) y docentes (2017/18). La evaluación se realizó mediante cuestionarios autoadministrados antes y después de la intervención.

Resultados. La valoración final de los conocimientos adquiridos mejoró tras la intervención (7.83 ± 2.168 vs. 11.40 ± 1.654 ; $p = .00$), independientemente del profesional que impartió la docencia. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en función de la modalidad de Bachillerato cursada ($p < .00$). Asimismo, los estudiantes con conocimientos previos sobre RCP ($7,22 \pm 2,095$ vs. $8,69 \pm 1,977$) obtuvieron mejores resultados en el test previo ($p = .000$), aunque las diferencias en las puntuaciones se redujeron después de la intervención ($11,62 \pm 1,565$ vs. $11,24 \pm 1,701$; $p = .071$).

Conclusiones. La realización de intervenciones educativas sobre RCP dentro del ámbito escolar resultan efectivas. Los beneficios derivados de su aplicación y facilidad de implantación avalan su inclusión como contenido en la formación de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La aparición de campañas que empoderan a los ciudadanos para ayudar a otros ha aumentado en la última década. Así ha sucedido con las maniobras de resucitación desde que la OMS lanzó su campaña “Kids save lives” en 2015, y promoviese el comienzo de la enseñanza de la Resucitación Cardiopulmonar (RCP) en los colegios (Böttiger & Van Aken, 2015).

La importancia de estas campañas recae en que alrededor del 69.4% de las paradas cardiorrespiratorias (PCR) por causa cardíaca en Europa ocurren en el hogar, de éstas un 54.3% son presenciadas por un testigo. Los testigos pueden ser familiares (43.0%) o transeúntes (33.2%). En el 47.4% de los casos registrados el testigo es la persona que inicia

las maniobras de RCP (Alonso, 2012; Gräsner et al., 2016). Esto significa que el inicio de la cadena de supervivencia debe comenzar por personal no especializado. Por ello, la formación de la población en estas maniobras es de vital importancia (Böttiger & Van Aken, 2015; Greif et al., 2015), teniendo en cuenta que la supervivencia de PCR extrahospitalaria se encuentra en un 29.9% (Alonso, 2012).

ENSEÑANZA DE RESUCITACIÓN CARDIOPULMONAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La OMS certifica que los estudiantes de los colegios son una población preparada para conocer el algoritmo y la calidad de las compresiones. Las características antropomórficas relacionadas con la edad permiten que se realice una RCP de calidad a partir de los 12 años, según las recomendaciones del Consejo Europeo de Resucitación (CER) del 2015 (Abelairas-Gómez, Rodríguez-Núñez, Casillas-Cabana, Romo-Pérez, & Barcala-Furelos, 2014; Böttiger & Van Aken, 2015). La OMS establece que un periodo de dos horas al año de entrenamiento en RCP es suficiente para conocer y aplicar de manera satisfactoria las maniobras de soporte vital básico (Böttiger & Van Aken, 2015). En la mayoría de los estudios experimentales se dedican de 20 a 30 minutos para explicar la teoría y se sugiere la utilización de material multimedia, como vídeos, que se combinan con presentaciones compuestas por mensajes cortos (Abelairas-Gómez et al., 2014; Bohn et al., 2012). Por otra parte, las intervenciones educativas en este ámbito concluyen que la realización de una instrucción teórica previa a la práctica confiere mayor confianza en los niños ya que permite incorporar esos conocimientos de forma rutinaria y como parte del programa educativo (Hori, Suzuki, Yamazaki, Aikawa, & Yamazaki, 2016; Wingen et al., 2018).

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

La utilización de la técnica de enseñanza *hands-on* permite aplicar los conocimientos teóricos de forma práctica para que puedan ser simulados posteriormente a modo de simulación operativa. Se recomienda realizar la intervención educativa utilizando grupos de aprendizaje de seis personas y emplear simuladores de media fidelidad (Abelairas-Gómez et al., 2014; Bohn et al., 2012; Meissner, Kloppe, & Hanefeld, 2012). Aunque no existe acuerdo sobre el profesional que debe llevar a cabo la intervención educativa, la OMS afirma que la llevada a cabo por un docente con formación en RCP es tan efectiva como la de un profesional de la salud (Böttiger & Van Aken, 2015). El conocimiento de técnicas de enseñanza y la relación con los estudiantes supone una ventaja en favor de los docentes, aunque requieran el apoyo de profesionales sanitarios respecto a algunos aspectos técnicos de la formación. Esto permite explicar de manera más rigurosa el proceso, sin perder el lenguaje asequible y la cercanía acorde a la edad y el nivel de formación de los estudiantes (Beck, Issleib, Daubmann, & Zöllner, 2015; Bohn et al., 2012).

INTERVALOS DE RECICLAJE

La realización de cursos de reciclaje con una periodicidad determinada es necesaria para poder mantener los conocimientos en RCP. El establecimiento del intervalo de tiempo óptimo para conservar las habilidades aprendidas ha sido estudiado, entre otros, por la OMS, que establece como suficientes dos horas anuales de enseñanza en RCP (Böttiger & Van Aken, 2015). Esto refuerza los resultados de otros estudios (Cerezo Espinosa et al., 2018; Meissner et al., 2012; Ribeiro, Germano, Menezes, Schmidt, & Pazin-Filho, 2013), que aunque no muestran diferencias significativas en las evaluaciones realizadas entre cuatro y seis meses después de haber recibido la formación, sugieren el reciclaje anual como intervalo óptimo para reciclar las habilidades en RCP. La realización de cursos de reciclaje permite además mejorar la relación coste beneficios y conseguirla misma habilidad en competencias teóricas y prácticas sin producir cansancio en los alumnos (Bohn et al., 2012).

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar la eficacia de una intervención educativa de enseñanza sobre RCP en estudiantes de 1º de Bachillerato.

Como objetivos específicos se persigue:

- Analizar la adquisición de conocimientos sobre la actuación ante una parada cardiorrespiratoria.
- Analizar la influencia del perfil del docente en los resultados de la formación (profesionales de la salud o de la enseñanza).
- Determinar el nivel de eficacia alcanzado por los estudiantes de las distintas modalidades de bachillerato.
- Evaluar la relación entre la realización de cursos previos y el nivel de conocimientos de los estudiantes.

MÉTODOS

Se diseñó un estudio cuasiexperimental que consistió en una intervención de formación en RCP dividida en dos fases. La primera fase fue desarrollada durante el curso 2016/2017 e impartida por profesionales de la salud. La segunda fase se realizó durante el curso 2017/2018 y fue llevada a cabo por profesionales de educación y de la salud.

PARTICIPANTES

Se incluyeron en el estudio los alumnos matriculados/as en 1º de Bachillerato del Instituto Juan del Enzina (León), de los cursos 2016/2017 y 2017/2018, pertenecientes a cualquier modalidad en que se impartiesen clases de la asignatura de Educación Física y que hubiesen aceptado voluntariamente formar parte del estudio y entregado el consentimiento informado. Se excluyeron aquellos que faltaron a alguna de las sesiones educativas.

PROCEDIMIENTO

La intervención educativa se llevó a cabo durante dos sesiones, una teórica y otra práctica, no consecutivas y de una hora de duración. Las sesiones se impartieron durante el horario de clases oficial del centro, en la asignatura de Educación Física.

La primera sesión consistió en una clase teórica de 30 minutos en la que se explicaron los conceptos de la Resucitación Cardiopulmonar Básica, mediante una presentación de *Power Point* y vídeos educativos. Los 30 minutos restantes se destinaron a preguntas sobre el material impartido. En la segunda sesión, realizada en las instalaciones deportivas del centro, se dedicó una hora a la formación práctica en las maniobras de resucitación. Se establecieron grupos de 6 alumnos que practicaron maniobras de RCP durante 20 minutos a través del abordaje *hands-on*, utilizando maniqués de resucitación (Little Anne™ Laerdal®). Al finalizar, cada alumno realizó la simulación de RCP durante 2 minutos.

En cuanto al equipo de instructores, las dos sesiones de la primera fase del estudio fueron impartidas por profesionales de la salud (enfermeros). En la segunda fase, la sesión teórica fue impartida por profesores de educación física, supervisados por enfermeros, mientras que la parte práctica fue desarrollada de forma conjunta por docentes y profesionales de la salud. El resumen del diseño de la intervención se muestra en la [Figura 1](#).

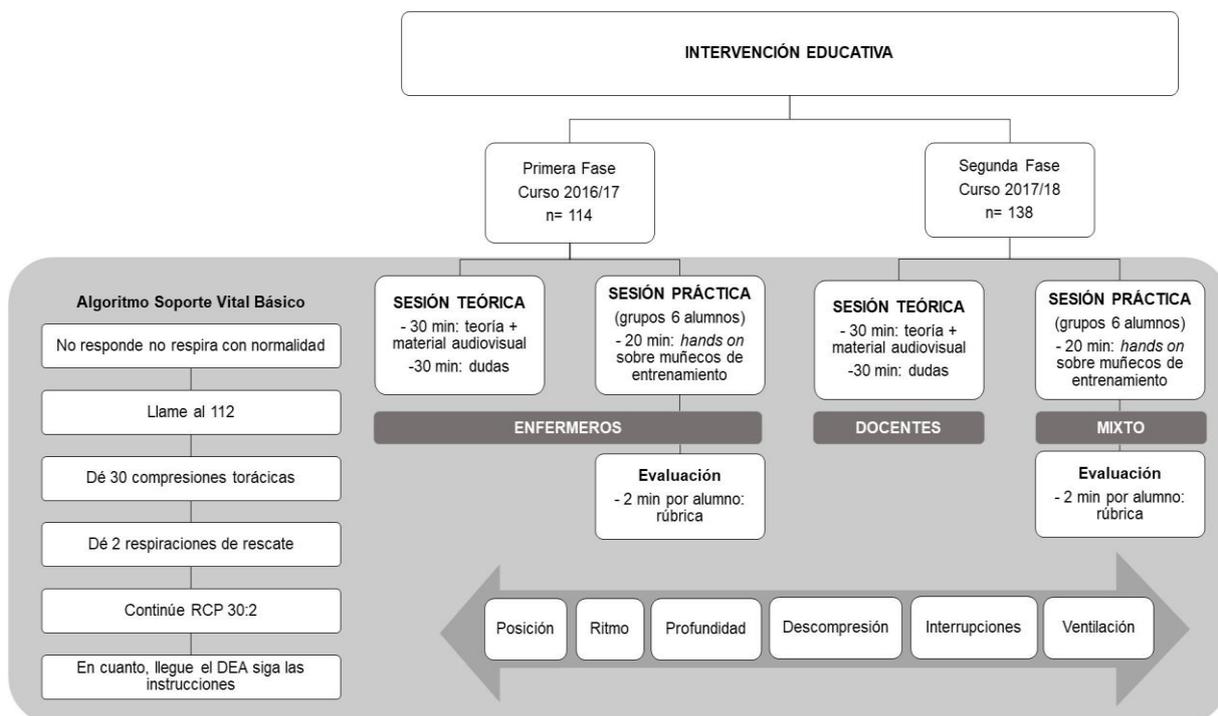


Figura 1. Diagrama resumen del diseño de la intervención educativa. Adaptado del “Algoritmo CER 2015” (Consejo Español de Resucitación Cardiopulmonar, 2015) y “las seis reglas de oro de la RCP” (Bohn et al., 2012).

EVALUACIÓN

Se utilizó un cuestionario autoadministrado de 14 preguntas con tres opciones, basado en el utilizado por Oleagordia y colaboradores dirigido a alumnos de secundaria (Oleagordia, Riancho, Bustamante, & López, 1992). Se sustituyeron las preguntas 7, 9, 10, 11, 12 y 13 para evaluar conocimientos sobre la calidad de la RCP; y se adaptaron las preguntas 4, 5, 6, 8 y 14 basándose en las recomendaciones del CER del año 2015. Como datos sociodemográficos se incluyeron: edad, sexo, modalidad de estudio, grupo de bachillerato y confirmación de realización de curso de RCP previo.

El test se entregó antes de la sesión teórica para evaluar los conocimientos previos. La efectividad de las sesiones educativas se determinó mediante el mismo cuestionario dos semanas después de su finalización.

La evaluación de los cuestionarios se realizó otorgando un punto por cada pregunta correcta y cero puntos a las preguntas no respondidas o erróneas. La nota máxima fue de 14 puntos.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos obtenidos se analizaron con el programa IBM SPSS Statistics 24. Se realizaron pruebas estadísticas paramétricas debido a la normalidad de la muestra. Se llevó a cabo un análisis descriptivo de todas las variables utilizando media y desviación estándar según la distribución de las variables cuantitativas, y frecuencias y porcentajes para variables cualitativas. Para analizar la posible relación entre variables cualitativas y cuantitativas se realizó el análisis de la varianza (ANOVA) y la prueba t-Student con normalidad de la muestra, así como la prueba no paramétrica de Bonferroni para hallar diferencias entre los grupos. Para todas ellas se estableció el nivel de significación estadística si $p < .05$.

CUESTIONES ÉTICAS.

El proyecto se comunicó a los estamentos educativos del centro, que dieron su conformidad para la realización del mismo. Los padres o tutores de los participantes firmaron los consentimientos informados para participar en el estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el estudio participaron un total de 252 estudiantes (52.38% mujeres y 47.62 % hombres); con una edad media de 16.58 ± 0.766 años. La mayoría de los estudiantes pertenecían a la modalidad de Bachillerato de Ciencias y Tecnología (44.84%).

En la primera fase del estudio (curso 2016/17) participaron 114 alumnos (56.14% mujeres y 43.86 % hombres) con una media de edad de 16.39 ± 0.631 años. En la segunda fase (curso 2017/18) se incluyeron 138 personas, el 49.28% fueron mujeres y el 50.72%, hombres. La edad media fue de 16.74 ± 0.831 años.

La puntuación inicial de el estudio completo, incluyendo las dos fases, fue de 7.83 ± 2.168 , tras la realizar la intervención se obtuvo una calificación final de $11.40 \pm 1,654$, siendo las diferencias estadísticamente significativas ($p=.00$). Estos resultados confirman las recomendaciones de la OMS (Böttiger & Van Aken, 2015) acerca de que son suficientes dos horas para un aprendizaje completo con resultados significativos.

Considerando cada fase del estudio de forma separada se observó un incremento en el número de aciertos del cuestionario tanto en la primera fase (8.04 ± 1.995 vs. 11.42 ± 1.475 ; $p=.00$) como en la segunda ($7,66 \pm 2,294$ vs. $11,38 \pm 1,793$ $p=.00$). Analizando el nivel de conocimientos inicial entre la muestra de la primera fase y la segunda no se observaron diferencias ($p=.171$), partiendo ambas fases de un nivel similar de conocimientos. Tras la intervención, los resultados mejoraron de manera similar independientemente del tipo de instructor que impartió la formación ($p=.833$), confirmando lo expresado por otros estudios que no encontraron diferencias según el tipo de instructor (Beck et al., 2015; Bohn et al., 2012; Lukas et al., 2016).

Al analizar las modalidades de Bachillerato, no se observaron resultados estadísticamente significativos ($F=1.539$; $p=.178$), por lo que se consideró que todos los grupos partían del mismo nivel de conocimientos al principio del estudio. Del mismo modo sucedió si se analizaban en las dos fases del estudio (2016/17: $F= 0.39$; $p=.946$ vs. 2017/18: $F= 1.7$ $p=.14$), cada una de las modalidades de Bachillerato partía del mismo nivel de conocimientos en RCP independientemente del curso escolar que se analizara.

Tras las sesiones, la variación fue similar, aumentando la media de aciertos en todos los grupos. El análisis estadístico refleja diferencias estadísticamente significativas ($F=8.00$ $p=.00$). Se observó que los dos grupos de Ciencias y Tecnología y el grupo de Excelencia e Investigación en Ciencias Sociales presentaron diferencias con el grupo de Humanidades y el de Ciencias Sociales (E) (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de la relación entre las modalidades de bachillerato en el cuestionario posterior. Diferencias intragrupo en las puntuaciones (Prueba ANOVA y Bonferroni).

Clase (n)			Humanidades (41)		C. Sociales - E (32)	
	Media (DE)	F	β	p	β	p
Ciencias y Tecnología – A (55)	11.95 (1.420)		1.445	.001**	1.433	.000**
Ciencias y Tecnología – B (58)	11.59 (1.325)	8.004**	1.086	.025**	1.074	.012**
Exc. e Inv. C. Sociales (25)	12.28 (1.308)		1.780	.000**	1.768	.000**

Nota: (DE): Desviación estándar. β = Diferencia entre medias respecto a los cuestionarios posteriores de los estudiantes de las modalidades descritas.

** $p < .01$

El análisis de los resultados según la fase del estudio, no mostró diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades de Bachillerato tras la intervención en el curso 2016/17 ($F=2.171$; $p=.051$). Por el contrario, en el curso 2017/18 se observaron diferencias estadísticamente significativas en la prueba grupal ($F=2,697$; $p=.024$), pero no se encontraron diferencias al analizar los grupos mediante la prueba de Bonferroni.

El análisis estratificado por modalidades de Bachillerato mostró que el grupo de Excelencia e Investigación en Ciencias Sociales obtuvo mayor puntuación que el resto de los grupos en las dos fases, tanto antes como después de la intervención. En el caso de los alumnos de los grupos de Ciencias Sociales, cometieron más fallos que el resto de los grupos. Sin embargo, al analizar el progreso de la intervención, se observaron diferencias significativas entre el test previo y el posterior ($p < .00$) en todos los grupos, manteniéndose las diferencias en las dos fases del estudio. Estos resultados demuestran que la utilización de métodos audiovisuales durante 30 minutos combinados con material multimedia, junto con la realización de simulaciones con el método *hands-on* favorece la mejora de los conocimientos (Abelairas-Gómez et al., 2014; Meissner et al., 2012).

Otro dato destacable es que los alumnos consiguieron mejorar su nota de dos a cuatro puntos respecto al test previo., Los resultados están en concordancia con los obtenidos en el estudio de Haseneder et al. (2019), donde los alumnos mejoraron sus notas en al menos tres puntos respecto al cuestionario inicial. Por tanto, se pudo observar que la realización de una intervención en dos sesiones es efectiva. (Tabla 2).

Tabla 1. Análisis de cuestionario previo y posterior a la intervención por grupo de Bachillerato y diferencias estadísticas entre ambos test. (Prueba t de Student).

Grupo	n	\bar{X} Pre-test (DE)	\bar{X} Post-test (DE)	Media (DE)	p
Ciencias y Tecnología					
A	55	8.02 (1.758)	11.95 (1.420)	-3.927 (1.874)	.00**
2016/17	25	8.32 (1.865)	12.08 (1.115)	-3.76 (1.92)	.00**
2017/18	30	7.77 (1.654)	11.83 (1.642)	-4.067 (1.856)	.00**
B	58	8.02 (2.082)	11.59 (1.325)	-3.569 (1.92)	.00**
2016/17	27	7.89 (1.908)	11.63 (1.245)	-3.00 (2.29)	.00**
2017/18	31	8.13 (2.247)	11.55 (1.410)	-3.419 (2.013)	.00**
Humanidades	32	7.53 (1.934)	10.5 (1.934)	-2.969 (2.024)	.00**
2016/17	15	7.73 (2.086)	10.73 (1.033)	-3.74 (1.83)	.00**
2017/18	17	7.35 (1.835)	10.29 (2.494)	-2.941 (1.819)	.00**
C. Sociales					
D	41	7.44 (2.838)	11.44 (1.629)	-4.00 (2.711)	.00**
2016/17	17	8.41 (1.970)	11.29 (1.263)	-2.88 (2.42)	.00**
2017/18	24	6.75 (3.179)	11.54 (1.865)	-4.792 (2.670)	.00**
E	41	7.44 (2.409)	10.51 (1.719)	-3.073 (2.218)	.00**
2016/17	17	7.35 (2.499)	10.06 (1.600)	-2.71 (2.17)	.00**
2017/18	24	7.50 (2.396)	10.83 (1.761)	-3.333 (2.259)	.00**
Exc. e Inv. C. Sociales	25	8.64 (1.578)	12.28 (1.308)	-3.640 (1.8)	.00**

2016/17	13	8.54 (1.613)	12.46 (1.561)	-3.92 (1.89)	.00**
2017/18	12	8.75 (1.603)	12.08 (.996)	-3.333 (1.723)	.00**

Nota: \bar{X} : Media; (DE): Desviación estándar

** $p < .01$

Respecto al nivel de conocimientos previos, el 41.67% de los estudiantes recibió formación previa en RCP, siendo la duración media de 2.1 ± 1.4 horas y 1.7 ± 1.3 los años transcurridos desde que fue impartida. Los alumnos con formación previa consiguieron mejores resultados en el test inicial frente a los que no tenían formación ($p = .000$). Tras la intervención, los conocimientos entre ambos grupos se igualaron ($11,62 \pm 1,565$ vs. $11,24 \pm 1,701$; $p = .071$). Analizando cada fase del estudio de manera independiente, se observaron diferencias estadísticamente significativas al inicio del estudio entre los alumnos con curso previo con respecto a los que no tenían formación, tanto en el curso 2016/17 (43.86%, $p = .003$) como en el 2017/18 (36.89%, $p = .00$). Sin embargo, las diferencias en las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios se igualaron tras finalizar las sesiones en los dos cursos, tanto en el 2016/17 ($11,72 \pm 1,485$ vs. $11,19 \pm 1,435$; $p = .055$), como en el 2017/18 ($11,53 \pm 1,643$ vs. $11,28 \pm 1,889$; $p = .424$). Otros autores también encontraron diferencias significativas al analizar las mismas variables tras intervenciones educativas y tras varios meses de recibir intervenciones similares (Greif et al., 2015; Haseneder et al., 2019).

El análisis por modalidades de Bachillerato mostró variaciones en los conocimientos en los alumnos con curso previo, mostrando mejor puntuación al inicio de la intervención con significación estadística (Tabla 3).

Tabla 2. Análisis de realización de curso previo por estudiantes por grupo. Diferencias intragrupo en cuestionario previo y cuestionario posterior. (Prueba t de Student).

Grupo	n	β	p	β	p
Ciencias y Tecnología					
A	21	-0.202	.683	0.297	.456
2016/17	9	0.674	.397	-0.049	.919
2017/18	12	-0,9444	.128	0.556	.373
B	29	-1.690	.001**	-0.138	.696
2016/17	13	-1.846	.009**	0.027	.956
2017/18	16	-1.541	.055	-0.288	.579
Humanidades	11	-1.684	.017*	-0.623	.395
2016/17	7	-1.571	.152	-0.500	.369
2017/18	4	-1.827	.081	-0.5962	.690
C. Sociales					
D	15	-2.041	.025*	-0.780	.142
2016/17	7	-0.271	.790	0.257	.693
2017/18	6	-3.188	.017*	-1.625	.041*
E	18	-2.387	.001**	-1.167	.029*
2016/17	5	-2.900	.02*	-2.467	.001**
2017/18	13	-2.266	.017*	-0.196	.0793

Exc. e Inv. C. Sociales	11	-0.805	.212	-1.100	.981
2016/17	9	-1.139	.257	0.056	.956
2017/18	2	-1.500	.244	0.700	.390

Nota: n= nº de estudiantes con curso previo de RCP. β = Diferencia entre medias respecto a los cuestionarios posteriores de los estudiantes de las modalidades descritas.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Después de la intervención los estudiantes obtuvieron puntuaciones similares en la mayoría de las modalidades, independientemente del nivel de conocimientos previo, por lo que no se consideró un factor condicionante para alcanzar mejores valoraciones. Estos resultados sugieren que aunque el hecho de tener formación previa genera una base de conocimientos, la realización de cursos periódicamente contribuye a reforzar los conceptos y homogeniza el nivel de conocimientos, por lo que se apoya la evidencia sobre los intervalos de reciclaje (Greif et al., 2015).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La realización de intervenciones educativas sobre RCP proporciona buenos resultados en el aprendizaje. La combinación de sesiones teóricas y prácticas afianza mejor los conceptos y requiere pocos recursos debido a que la herramienta primordial son las manos de los participantes.

La igualdad de conocimientos entre las distintas modalidades de formación en Bachillerato implica que todos los estudiantes están capacitados para reconocer una PCR y poner en práctica los pasos adecuados de actuación. Además de presentar ventajas desde el punto de vista académico, este tipo de intervenciones incentiva la concienciación sobre la salud y es clave a la hora de actuar ante este tipo de situaciones de riesgo vital. Del mismo modo supone una herramienta primordial para el empoderamiento de la población, haciéndola más segura, consciente e independiente ante eventos que pueden salirse de la normalidad cotidiana.

Por otra parte, la influencia del tipo de instructor, ya sea profesional sanitario o docente, no es determinante en la realización de intervenciones educativas sobre RCP en el entorno escolar. Se abre así una vía de trabajo interdisciplinar para que la Educación tenga un papel proactivo y conjunto con la Sanidad y la confluencia de ambas sinergias pueda contribuir a ayudar a los estudiantes en todas las etapas de su formación.

Este estudio puede servir como base para otras investigaciones en el campo del soporte vital básico aunando la educación para la salud y la acción comunitaria como motor de cambio hacia el compromiso social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelairas-Gómez, C., Rodríguez-Núñez, A., Casillas-Cabana, M., Romo-Pérez, V., & Barcala-Furelos, R. (2014). Schoolchildren as life savers: At what age do they become strong enough? *Resuscitation*, 85(6), 814-819. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2014.03.001>
- Alonso, J. I. (2012). *Características epidemiológicas y cronobiológicas de la parada cardio-respiratoria en Castilla y León*. Universidad de Valladolid. Recuperado a partir de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1115>
- Beck, S., Issleib, M., Daubmann, A., & Zöllner, C. (2015). Peer education for BLS-training in schools? Results of a randomized-controlled, noninferiority trial. *Resuscitation*, 94, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.06.026>
- Bohn, A., Van Aken, H. K., Möllhoff, T., Wienzek, H., Kimmeyer, P., Wild, E., ... Weber, T. P. (2012). Teaching resuscitation in schools: annual tuition by trained teachers is effective

starting at age 10. A four-year prospective cohort study. *Resuscitation*, 83(5), 619-625. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2012.01.020>

Böttiger, B. W., & Van Aken, H. (2015). Kids save lives – Training school children in cardiopulmonary resuscitation worldwide is now endorsed by the World Health Organization (WHO). *Resuscitation*, 94, A5-A7. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.005>

Cerezo Espinosa, C., Caballero, S. N., Juguera Rodríguez, L., Castejón-Mochón, J. F., Segura Melgarejo, F., María Sánchez Martínez, C., ... Ríos, M. P. (2018). *Learning cardiopulmonary resuscitation theory with face-to-face versus audiovisual instruction for secondary school students: a randomized controlled trial. Emergencias* (Vol. 30).

Consejo Español de Resucitación Cardiopulmonar. (2015). Recomendaciones para la Resucitación 2015 del Consejo Europeo de Resucitación (ERC). Traducción oficial castellano, 101. Recuperado a partir de http://www.cercp.org/images/stories/recursos/Documentos/Recomendaciones_ERC_2015_Resumen_ejecutivo.pdf

Gräsner, J.-T., Lefering, R., Koster, R. W., Masterson, S., Böttiger, B. W., Herlitz, J., ... Whittington, A. (2016). EuReCa ONE—27 Nations, ONE Europe, ONE Registry A prospective one month analysis of out-of-hospital cardiac arrest outcomes in 27 countries in Europe. *Resuscitation*, 105, 188-195. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2016.06.004>

Greif, R., Lockey, A. S., Conaghan, P., Lippert, A., De Vries, W., Monsieurs, K. G., ... Zideman, D. (2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015. Section 10. Education and implementation of resuscitation. *Resuscitation*, 95, 288-301. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.032>

Haseneder, R., Skrzypczak, M., Haller, B., Beckers, S. K., Holch, J., Wank, C., ... Schulz, C. M. (2019). Impact of instructor professional background and interim retesting on knowledge and self-confidence of schoolchildren after basic life support training: A cluster randomised longitudinal study. *Emergency Medicine Journal*, 36(4), 239-244. <https://doi.org/10.1136/emmermed-2018-207923>

Hori, S., Suzuki, M., Yamazaki, M., Aikawa, N., & Yamazaki, H. (2016). Cardiopulmonary Resuscitation Training in Schools: A Comparison of Trainee Satisfaction among Different Age Groups. *The Keio Journal of Medicine*, 65(3), 49-56. <https://doi.org/10.2302/kjm.2015-0009-OA>

Lukas, R. P., Van Aken, H., Mölhoff, T., Weber, T., Rammert, M., Wild, E., & Bohn, A. (2016). Kids save lives: A six-year longitudinal study of schoolchildren learning cardiopulmonary resuscitation: Who should do the teaching and will the effects last? *Resuscitation*, 101, 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2016.01.028>

Meissner, T. M., Kloppe, C., & Hanefeld, C. (2012). Basic life support skills of high school students before and after cardiopulmonary resuscitation training: a longitudinal investigation. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine*, 20(1), 31. <https://doi.org/10.1186/1757-7241-20-31>

Oleagordia, A., Riancho, G., Bustamante, B. M., & López, I. (1992). Plan de formación de R.C.P. básica a la población escolar. Resultados obtenidos en el curso 90/91. *Emergencias*, 4(3), 95-100. Recuperado a partir de <http://emergencias.portalsemes.org/numeros-anteriores/volumen-4/numero-3/plan-de-formacion-de-rcp-basica-a-la-poblacion-escolar-resultados-obtenidos-en-el-curso-90-91/>

Ribeiro, L. G., Germano, R., Menezes, P. L., Schmidt, A., & Pazin-Filho, A. (2013). Medical Students Teaching Cardiopulmonary Resuscitation to Middle School Brazilian Students. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*. <https://doi.org/10.5935/abc.20130165>

Wingen, S., Schroeder, D. C., Ecker, H., Steinhauser, S., Altin, S., Stock, S., ... Böttiger, B. W. (2018). Self-confidence and level of knowledge after cardiopulmonary resuscitation training in 14 to 18-year-old schoolchildren. *European Journal of Anaesthesiology*, 35(7), 519-526. <https://doi.org/10.1097/EJA.0000000000000766>

LA INTERCULTURALIDAD COMO ELEMENTO DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE JÓVENES DE 2ª GENERACIÓN

Ángel Llorente Villasante
Martha Lucia Orozco Gómez
Universidad de Burgos

PALABRAS CLAVE

Identidad cultural, Información, Educación formal, Educación no formal, Interculturalidad

RESUMEN

La visión positiva y complementaria de la diversidad cultural no solo no se valora lo suficiente en nuestros días, en la sociedad en general, sino que en los últimos años se ha traducido en un discurso etnocentrista que fomenta el miedo, rechazo y desprecio a lo diferente, sin realmente conocer nada del otro, con falta de información veraz acerca de la diversidad cultural. Los principales resultados extraídos han sido: que entienden los participantes de la investigación sobre la relación cultural que experimentan ellos en su día a día, el sentimiento de identidad personal propia que ellos mismos reproducen y finalmente las propuestas que realizan los participantes para mejorar el intercambio entre diferentes culturas, es decir, la interculturalidad. Las principales conclusiones que hemos alcanzado son que en la realidad cultural de los jóvenes predomina la cultura española, pero con clara referencia a la cultura familiar. Desde el ámbito de la educación no formal observamos el sentimiento de pertenencia como fundamental para generar seguridad y confianza en uno mismo y se entiende el trabajo de la interculturalidad no de manera explícita sino de forma transversal para su aprendizaje autónomo. Desde el ámbito de la educación formal se alude al hermetismo de ciertas culturas y al círculo vicioso que genera el mismo al reducir la relación cultural.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El mundo globalizado en el que nos encontramos supone el acercamiento y entendimiento cada vez más urgente de las diferencias culturales dentro de cualquier sociedad. Siempre ha sido importante conocer las diversas formas de vida para la formación y evolución de cada persona, pero en este momento, en el cual la globalización ha impuesto sus formas de vida trayendo consigo todo tipo de crisis, desde las económicas y sociales hasta las ambientales y con ello un desplazamiento constante y creciente de personas de diferentes culturas, cada vez más se deberá trabajar en ese encuentro que debe ser una condición sine qua non para el desarrollo armónico de los pueblos.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, SU PODER SOBRE LA INFORMACIÓN Y SU PAPEL EN LA INTERCULTURALIDAD.

La educación nos hace considerarnos seres libres con pensamiento crítico suficiente para ejercer nuestros propios derechos ciudadanos y cumplir nuestras obligaciones. Ampliar los límites educativos fomentando valores y entendimiento social convierte a la educación, en este caso para la ciudadanía global, en herramienta fundamental del desarrollo. Esta herramienta de la EpD se vuelve necesaria entonces para comprender el mundo global en el que nos encontramos: las relaciones Norte-Sur, los efectos migratorios, la justicia social, la solidaridad, el compromiso local hacia actitudes de apoyo mutuo, etc. Mediante este tipo de educación se busca también que todas las personas sean conscientes del derecho a la

educación a nivel mundial, algo que lleva en la Agenda del Desarrollo desde hace tiempo pero que no se llega a consumir, aunque vuelva a aparecer en la Agenda 2030 como objetivo básico a conseguir.

Objetivo 4.7: Para 2030, garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (Naciones Unidas, 2015, p. 20).

Esta educación para el desarrollo se aprecia todavía más imprescindible en nuestros días, cuando la cantidad de información que nos llega es inabarcable y en muchas ocasiones no tenemos las herramientas suficientes para discernir sobre su intencionalidad y si se trata de información manipulada que sirve para mantener a la población confusa. La educación para el desarrollo o para la ciudadanía global tiene un papel fundamental en este sentido, ya que permite crear conciencias críticas a nivel internacional ante esta corriente de desinformación a la que nos enfrentamos día a día.

La educación para la ciudadanía global puede conseguir, además, que las personas se despojen de esos estereotipos y falsas creencias que todos tenemos en nuestras mentes fruto de ese control mediático y que de manera inconsciente nos hace rechazar lo desconocido por el miedo, muchas veces infundado. La educación para la ciudadanía global debería, además, aportar un conocimiento más amplio de las diferencias culturales y de las culturas con las que no se convive diariamente, ya que la información que se tiene puede ser escasa o se reduce a tópicos estereotipados que están muy lejos de la realidad.

Como vertiente de esta educación para la ciudadanía global, la educación intercultural se convierte en un bastión fundamental y el papel de enseñar a vivir en una sociedad global con respeto a la diversidad cultural se hace cada vez más necesario para lograr una cohesión social, como señala Delors (1996) “La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez un factor de exclusión social” (p. 59). Sin embargo, el ejercicio de la educación intercultural precisa de un trabajo previo y de unas habilidades para practicarla, lo que es señalado por la Unesco como “competencias interculturales” definidas por Fantini en el informe de la UNESCO (2010) como el “conjunto de destrezas necesarias para desempeñarse de manera eficaz y apropiada en las interacciones con personas de otras lenguas y culturas” (p. 48). Aun así, el sistema educativo se encuentra carente de un currículo intercultural real y de herramientas suficientes para trabajarla.

Desde hace tiempo no se ha sabido asimilar la influencia cultural que ha integrado nuestros centros escolares, barrios, etc. No porque en muchos casos las relaciones no sean cordiales, que pueden serlo, sino porque siempre se ha entendido a la persona inmigrante como algo externo que se encuentra entre nosotros, como fuerza de trabajo con poco que aportar, y que deben adaptarse a nuestra sociedad y sistema “reducimos las políticas de asimilación a las personas de otras etnias o culturas consideradas inferiores a la nuestra. No aplicamos cuotas y asimilación a la gente del norte. Al contrario, hay en nuestro territorio centros educativos norteamericanos, muy valorados socialmente” (Flecha, Lleixá, & Puigvert, 2002, p. 18). Sería interesante que los gobiernos dedicaran el mismo peso en el mundo educativo a la enseñanza intercultural que a la enseñanza bilingüe para compensar esa falta de conciencia intercultural que a la postre servirá para desarrollar las habilidades lingüísticas aprendidas.

FLUJOS MIGRATORIOS Y MODELOS DE INTEGRACIÓN.

Los fenómenos migratorios han existido desde los inicios de la humanidad y se han dado por diversas razones. Como podemos observar en el trabajo de Arango (1985) sobre las «*leyes de las migraciones*» de E. G. Ravenstein, cien años después “la explicación de los movimientos migratorios requiere la comprensión previa de las complejas interrelaciones existentes entre factores demográficos y factores económicos y sociales, prestando la debida atención a los marcos de referencia culturales, sociopsicológicos y la decisión de migrar” (p. 11). Las razones fundamentales en la actualidad se pueden resumir en dos: en primer lugar, los conflictos, guerras y desplazamientos forzados que existen en un país y en regiones dentro de los mismos países, y por otro lado las consecuencias demográficas fatales que supone el cambio climático en las zonas más vulnerables.

Si pensamos en los flujos migratorios y su historia parece que el país por excelencia con mayor número de personas inmigrantes ha sido Estados Unidos “entre 1880 y 1930 Estados Unidos recibió unos 25 millones de personas. En 1920, la mitad de la población que residía en las ciudades norteamericanas había nacido fuera del país (...) o pertenecía a la segunda generación de inmigrantes” (Osuna Retortillo, Ovejero Bernal, Cruz Sousa, Lucas Mangas, & Arias Martínez, 2006, p. 126). En esa convivencia cultural el modelo americano destacado por la mezcla de culturas se entiende como si de una gran hoyo se tratara en la cual el mestizaje es condición imperante. Si bien Estados Unidos puede ser el modelo que más experiencia tenga, el caso canadiense ha sido en los últimos años el más reconocido con respecto a la afluencia cultural, como se observa en Osuna *et al.*, (2006) “En Toronto se hablan más de 100 idiomas y desde 1991 ha acogido a más de medio millón de habitantes foráneos” (p. 134). Esa afluencia cultural ha sido entendida, en la mayoría de los casos, desde la horizontalidad y el respeto, algo que se puede observar no solo en el multiculturalismo ciudadano, sino también en el institucional. Es cierto que España ha sido un país de larga tradición emigratoria, especialmente después de la guerra civil y la depresión que supuso. España, aunque con corta experiencia en influencia migratoria, sigue en cierto modo las tendencias europeas de Reino Unido u Holanda en una especie de multiculturalismo comunitario, pero sin la creación de “ghettos” distinguidos en las grandes ciudades como es el caso de estos dos países. En cualquier caso, el modelo español no ha sido tan estricto como el asimilacionista francés.

EFFECTOS DE LA INMIGRACIÓN: SEGUNDA GENERACIÓN: ¿TARA HEREDITARIA?, IDENTIDAD CULTURAL

Dentro de esta integración y acercándola al modelo español, es importante diferenciar entre las perspectivas culturales y las estructuralistas. Ambas han sido objeto de profundos estudios acerca de sus influencias y su progreso dentro de la inmigración y aunque depende de cada persona y no siempre cumplen una regla fija, nos sirven para poder ubicar ciertas actitudes y posiciones respecto a los países de acogida.

Damos el nombre de culturalistas a las teorías que en los procesos de integración de las segundas generaciones subrayan la importancia de lo relativo a la asimilación de la cultura, lengua e identidad política del común de los nativos por los hijos de los inmigrados, mientras que llamamos estructuralistas a las que, en la acomodación de los hijos de inmigrantes al país, subrayan variables estructurantes de las relaciones sociales (logros educacionales y laborales, niveles de renta conseguido, etc. (Aparicio & Portes, 2014, p. 25).

Al referirnos al término “segunda generación” de alguna manera se perpetua esa condición de inmigrante hacia personas que ya han nacido en el país de acogida de sus padres y que tienen los mismos derechos que cualquier otro ciudadano. Aunque este término ha sido muy utilizado desde el ámbito de las ciencias sociales, ya que es bastante explicativo, el concepto colisiona en gran medida con los derechos de ciudadanía plena de cada persona. Desde esta perspectiva parece que no se deja nunca de ser inmigrante “como se empiezan

a contar las generaciones familiares (en números ordinales: primera, segunda... ¿hasta cuál? ¿en qué generación dejarán los “inmigrantes” de serlo, confundándose al fin con los “autóctonos?”) (García Borrego, 2003, p. 5), algo que no supondría tanto problema si la visión de gran parte de la sociedad hacia estas personas no fuera de indiferencia o de rechazo. Como hemos comentado, es difícil alejarse de esa tara hereditaria que la sociedad impone y para ello habría que empezar a cambiar ciertos términos en el vocabulario, como por ejemplo “hijos de personas inmigrantes o con pasado migratorio”. Como ocurre con el caso de género, empezar por el uso del lenguaje neutro, sería una manera de acabar con esta diferenciación, al fin y al cabo, racista.

IDENTIDAD CULTURAL

Cuando se hace referencia a la identidad cultural debemos ser conscientes que es un término muy amplio y con muchas acepciones que dependen de cada persona en la formación de esa identidad, igual que ocurre con cualquier otro tipo de identidad como la sexual, religiosa, personal. Si esa identidad cultural se construye a partir de experiencias dentro de la sociedad, es casi igual de importante tu visión y actitud hacia la misma, como la interacción con el otro. Hablando en este caso de identidad en general debemos reconocer que necesitamos a los demás para poder gozar de identidad propia “la identidad no se construye únicamente por la vía de la singularización o la diferenciación, se constituye también mediante una relación dialéctica entre el Yo y el Otro. No hay identidad sin el Otro” (Bartolomé Pina *et al.*, 2002, p. 31). Esa relación dialéctica sería la que está basada en la construcción de la identidad a partir de la autenticidad o proyecto. Partiendo de este concepto deberíamos entonces entender la identidad desde una visión multidimensional que se va fraguando a medida que nos desarrollamos como seres sociales “una estructura multidimensional de la identidad, lo cual significa que una persona no tiene múltiples identidades, sino solo una, hecha de todos los elementos que le han dado forma, es una mezcla especial y única”. (Bartolomé Pina *et al.*, 2002, p. 31).

ÁMBITOS DE DESARROLLO INTERCULTURAL: EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL.

El ámbito educativo ha sido, es y siempre será el espacio ideal para la relación intercultural de los alumnos que les permitirá tener una mayor facilidad social a la hora de relacionarse con la comunidad. Sin embargo, aunque se tiene consciencia de esto y existen infinitas publicaciones e investigaciones sobre ello, no se valora a la educación lo suficiente como lugar de cooperación para convertirse en ese mecanismo de cohesión social.

Nunca se insistirá lo suficiente en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de los hijos de emigrantes. Es el único lugar donde se produce realmente el paso de la identidad de origen, todavía favorecida por el medio familiar, hacia la identidad del país de acogida. (Naïr, 2003, párr. 2).

Desde la II Revolución Industrial el mundo ha evolucionado de una manera asombrosa en prácticamente todos los aspectos: economía, política, trabajo, derechos y sociedades en general, sin embargo, la educación, especialmente la educación formal, sigue enmarcada en el modelo arcaico de esta época. Desde la corriente del Despotismo Ilustrado y la Educación Prusiana la educación se ha basado en un sistema de producción en el cual se trabaja de manera homogénea en edades, conocimientos, estándares, entre otros, cuando la diversidad nos caracteriza como seres humanos, con el objetivo de optimizar al máximo los beneficios y crear trabajadores, en lugar de ciudadanos y personas críticas. Esto supone para muchos el entendimiento de la educación como un elemento más del mercado.

Hoy, en pleno apogeo de la globalización neoliberal, también se vuelven los ojos a la escuela como institución socializadora que se intenta poner al servicio de las demandas del mercado. Así, cuando denunciemos la mercantilización de la educación hacemos referencia a la apuesta por introducir los “valores” del

individualismo, de la competitividad y del éxito junto a un currículo socialmente irrelevante como las estrategias necesarias para cubrir las exigencias del mercado y para hacer de las personas individuos dóciles a los poderes hegemónicos. (Celorio & Celorio, 2012, s.p).

Desde esta perspectiva mercantilista del sistema neoliberal, la educación se fundamenta en un sistema que no interesa alterar, que fomenta la competición y demoniza las acciones de cooperación. Este sistema de exámenes estandarizados, división de edades, currículos desvinculados de la realidad, presiones sobre maestros y alumnos, castigos y premios y en general la estructura verticalista de la educación sirve para conseguir que el sistema se perpetúe y que las élites tengan a su servicio personas dóciles. “En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado control de lectura, en la distancia que existe entre educador y educandos (...) existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar”. (Freire, 2000, p. 84).

El ámbito no formal se involucra de lleno en las relaciones interpersonales de los jóvenes que en tantos casos se observan como multiculturales. Utilizar esa multiculturalidad y conseguir una relación más completa en la cual los jóvenes se beneficien por igual es algo que ya se consigue en muchas asociaciones, campamentos y deportes extraescolares. Desafortunadamente las desventajas en la educación siguen y seguirán sucediéndose, por lo que muchos autores han observado este ámbito de educación no formal como ese refuerzo positivo para los alumnos que no cuentan con los mismos recursos y como un apoyo para la educación formal, ya que como señala Coombs en (Cuadrado Esclapez, 2008, pp. 45-46) “la educación formal no es capaz de abarcar las necesidades de formación de la nueva sociedad, por lo que es necesario completarla con otras modalidades educativas”. Desde esa complementariedad la EpD se convierte en una necesidad casi obligatoria dentro de los ámbitos no formales, en los que muchas veces muchas otras modalidades educativas que se desglosan del término ya se cumplen: Educación en valores, educación antirracista, educación intercultural.

Desde una posición más complicada se encuentra la educación informal que recibimos día a día en nuestras vidas. La educación informal es definida por Cuadrado Esclapez (2008) como: “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios de comunicación masiva, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros compartimentos no estructurados” (p. 49). Este ámbito educativo puede ser uno de los más influenciados por los discursos segregacionistas de la sociedad, por tanto, mediante esa relación cultural enriquecedora cualquier ámbito educativo tiene la responsabilidad de combatir estos discursos como sostiene Leiva (2019) “ante todo tipo de posicionamientos reduccionistas, excluyentes, racistas y xenófobos, la interculturalidad se configura como una respuesta educativa democrática e inclusiva dirigida a toda la comunidad educativa” (p. 3). Todo nos influye y todo nos educa de alguna manera o de otra, el problema es que en la nueva era de información y bombardeo mediático en el que nos encontramos no todas las influencias pesan lo mismo.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

OBJETIVO GENERAL

- Conocer la realidad cultural de jóvenes de 2º generación con respecto a la interculturalidad con la que conviven, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la educación no formal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comparar el papel de la interculturalidad dentro de la educación formal y no formal como parte de la educación para la ciudadanía global.
- Analizar aspectos positivos que aporta la convivencia con otras culturas y las dificultades que puedan impedir esa convivencia.
- Detectar posibles propuestas para trabajar la interculturalidad, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Para el análisis de este trabajo nos basamos en una metodología cualitativa para acercarnos a la visión de la interrelación cultural de jóvenes desde sus vivencias. Al ser la relación cultural algo abstracto difícil de medir con acotaciones y números, consideramos que los métodos cualitativos se adaptan a este tipo de análisis porque persiguen la descripción a partir de palabras escritas o habladas de las personas. La forma de trabajo ejecutada responde a las características de la metodología cualitativa porque no plantea una hipótesis como punto de partida, sino que trata de obtener datos descriptivos de los sujetos, sus propias palabras habladas y la conducta observable. Se ha utilizado la indagación a través de los grupos de discusión ya que nos permite observar directamente las ideas y opiniones de los jóvenes. Además, la entrevista en profundidad nos facilita indagar en esas relaciones contando con el testimonio de adultos técnicos dedicados al proceso educativo de los jóvenes. El proceso de análisis ejecutado se resume en el gráfico siguiente.



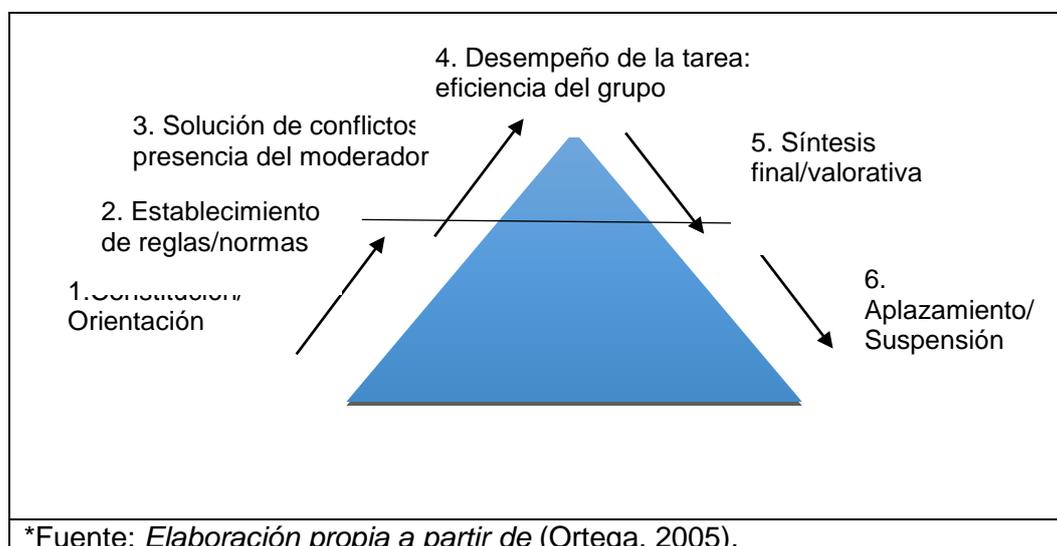
GRUPOS DE DISCUSIÓN

A diferencia de la estrategia de entrevista u otras en metodología cualitativa, el grupo de discusión nos permite conocer ideas de los sujetos en un clima familiar y entre iguales lo que hace que las ideas mostradas estriben en propias vivencias expresadas con poco grado de racionalidad. Si bien en la entrevista solo nos basamos en nuestras creencias

personales, en los grupos lo que sucede es que las aportaciones de los demás van dando forma a ese discurso y se nutre de las ideas conjuntas.

La discusión entre sujetos opinantes configura un dominio de responsabilidad y poder del hablante...mientras hay grupo. Después, las opiniones son tratadas como un producto bruto, sobre el que el análisis operará: finalmente, el grupo produce un discurso para otro, trabaja para otro, sirve a otro. (Delgado & Guitérrez, 1998, pp. 292-293).

Además, de lo que tenemos que ser conscientes es de que en los propios grupos ya existe ese discurso, pero nunca se ha llegado a escuchar o no se le ha prestado la atención suficiente. Es por esto que la figura del moderador es solo importante al principio porque los miembros, por lo general, suelen reconocer su papel y ellos mismos, no solo el investigador, también descubren aspectos que no conocían, porque como podemos observar en Ibáñez (2003) de la discusión, por el consenso, saldrá la respuesta, no como producto de un trabajo, sino como hallazgo de un objeto perdido que ya estaba allí que solo necesitaba ser descubierto, como algo deducido, como el resultado de una interpretación.



ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

La entrevista en profundidad se llevó a cabo desde una perspectiva imparcial por parte del investigador, pero con un guion elaborado para tener presente algunos temas a tratar a partir de los resultados de los grupos. Dentro de la entrevista en profundidad, esta investigación se ubica en la entrevista no estructurada, ya que su sentido es abierto a escuchar las opiniones de los entrevistados. Aunque la entrevista siguió una serie de ítems, necesarios de ser preguntados, cuando el entrevistador observaba algún aspecto que merecía la pena desarrollarse en mayor medida, no dudaba en mostrar su interés e intentar extraer la mayor información posible.

Resulta interesante contar con las aportaciones de las entrevistas en este trabajo porque las ideas y opiniones expresadas por los profesionales nos dan una perspectiva diferente, aunque con ciertas concordancias, a la de los jóvenes que nos ayuda a acercarnos a un análisis más representativo de la realidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se obtienen de este trabajo se pueden dividir en dos vías de análisis. En primer lugar, las ideas que se obtienen desde los discursos realizados a los jóvenes. En segundo lugar, las ideas que se obtienen a partir de los técnicos profesionales entrevistados sobre la visión de la interculturalidad.

IDEAS EXPRESADAS EN LOS GRUPOS

Las principales ideas extraídas de los grupos han sido: por un lado, que entienden los participantes de la investigación sobre relación cultural que experimentan ellos en su día a día y por otro lado el sentimiento de identidad personal propia que ellos mismos reproducen. Finalmente, las propuestas que realizan los participantes de la investigación para mejorar la interculturalidad.

Relación intercultural de los participantes

En las ideas extraídas acerca de la relación cultural que los participantes experimentan con otras culturas, observamos una visión general positiva de esta interculturalidad, su influencia en ellos mismos y en el análisis de la sociedad actual. Se llega incluso a diferenciar dos vertientes de pensamiento, una más libre de prejuicios y otra más influenciada. Sin embargo, no se diferencian claramente los términos de interculturalidad y multiculturalidad. Aunque el discurso sigue una línea equitativa y de la defensa de igualdad de oportunidades con carácter global para toda la población y no son muchas las ocasiones en las que se repiten términos como “racismo” o “discriminación” sí que se menciona al hacer un análisis más complejo de la sociedad y concretamente de la sociedad española. En otra ocasión, se hace referencia al color de piel como factor de discriminación a nivel social. Además, se hace referencia a unos límites dentro de esa relación intercultural que siempre se deben seguir para conseguir el equilibrio y la convivencia beneficiaria de ambas culturas. A partir de aquí, se observa necesario lograr un clima de respeto a nivel cultural que los participantes sí que mencionan como necesario en cualquier intercambio. El asimilacionismo que se impone en otros países no es un modelo para los participantes, se cree que las culturas inmigrantes se van a acabar adaptando por experiencias a la sociedad de acogida. De igual manera se aprecia como un factor fundamental la adquisición del idioma para el intercambio cultural.

Es importante señalar que los participantes observan las dificultades que pueden surgir cuando hablamos de relación cultural, sin embargo, hacen referencia al respeto y la tolerancia, pero al mismo tiempo hablan no solo de la libertad que puede tener cada individuo a la hora de mostrar su cultura cuando existe ese intercambio cultural, sino de la responsabilidad de informar sobre ella. Es interesante la idea que tienen los participantes de la educación no formal sobre el contacto con la cultura española. Aunque durante todo el discurso se observa que la influencia española que poseen los participantes es indiscutible (forma de expresarse, experiencias, etc..) lo cierto es que no consideran que en la educación no formal se trabaje esa muestra de la cultura española porque ya se da por hecho al estar viviendo en el país.

Sentimiento de identidad persona propia que los participantes reproducen

Por lo general el grupo siguió una línea de cambio respecto al reconocimiento cultural diverso, ya que en un primer momento no se menciona tanto esa influencia cultural familiar y se señala la cultura española que cada uno de los participantes puede tener, en mayor medida debido a sus experiencias y sus trayectorias. Sin embargo, a medida que los discursos se van desarrollando se produce una alusión unánime a esa posesión cultural desde dos fuentes, la española y la respectiva de cada participante y se defiende como algo

positivo el compartir ese intercambio que se puede desarrollar entre casa y calle o colegio. Además, es importante observar como esa posesión de más de una cultura provoca en muchos casos conflictos o mal entendidos con la familia de los participantes, por tanto, podemos reconocer la desorientación que pueden sentir en algunos momentos estos jóvenes y el necesario empoderamiento que podría ser bueno que experimentaran para poder enfrentarse a situaciones complicadas de adaptación.

También existen diferencias entre la 2ª y la 1ª generación a la hora de analizar el carácter cultural y su relación con la cultura de llegada. Siguiendo esa línea, los participantes reconocen que, al pertenecer a esa 2ª generación, en algunos casos se sienten diferente cuando vuelven a los países de origen familiar, en la relación que experimentan allí con la cultura que pueden poseer sus padres. Cabe señalar que sí que existen rasgos característicos de la cultura que se conservan más que otros dentro del núcleo familiar y además esos aspectos parecen ser muy aceptados por los participantes e incluso en muchos casos necesarios en su día a día. Sin embargo, aunque la familia sí que mantiene esos rasgos característicos dentro de los hogares de los participantes, en ningún momento señalan que haya una presión de seguirlos y practicarlos por esta, pero si se menciona la motivación de los familiares de que no se olvide la cultura de origen.

Propuestas que realizan los participantes de la investigación para mejorar la convivencia de diferentes culturas

Los participantes dan importancia al conocimiento de los países desde todas las perspectivas, tanto los aspectos positivos como los negativos. Se observa que es necesaria una información verídica a nivel general para de esta manera acabar con las falsas creencias y la falta de veracidad que tanto alimenta muchas veces a los estereotipos y prejuicios. Entre sus propuestas destaca como línea primordial y general la del mayor conocimiento cultural para poder relacionarse de una manera más productiva, se hace referencia a la socialización cultural para una mejora en las relaciones culturales. Otra de las propuestas realizadas por los participantes es la de buscar nexos de apoyo de la misma cultura, lo que no sabemos es si esto puede servir al principio como un mecanismo de adaptación para que después las personas se integren o por el contrario mantener la relación exclusivamente con tu propia cultura porque es con la que se identifican y no adquirir nada de la de llegada u otras. Sería una especie de codesarrollo, pero con el único propósito de mejorar la situación del efecto migratorio. Los participantes apelan al valor de la empatía para que se ejecuten este tipo de relaciones. Aunque también señalan que con la empatía no es suficiente, ya que es un valor que se encuentra carente en la sociedad. La falta de información cultural la atañen a la manipulación que existen dentro de los medios de comunicación, que según algunas intervenciones, desemboca en odio y miedo dentro de la sociedad.

Otras ideas que merecen ser destacadas

Existen referencias a las organizaciones políticas en términos de migración a la hora de señalar los conflictos actuales que pueden existir. Resulta interesante ver la tendencia del grupo a culpar a la representación política del desastre que se está sufriendo últimamente con respecto a las movilizaciones migratorias. Se produce un pensamiento unánime de que la clase política exclusivamente busca su bienestar y no el del pueblo, además se nombra de manera explícita. Además de esto, se produce una crítica hacia la gestión de gobierno de los países y se pone en duda su función y trabajo, se considera que pudiera ser la causa de muchas de las situaciones actuales que desembocan en injusticias sociales hacia la población, puesto que la ciudadanía, cuando se expone a situaciones de riesgo contraproducentes, apela a esta negligencia del Estado como principal responsable.

Respecto al éxodo migrante de personas que se produce de unos países a otros, se da por hecho que en la mayoría de los casos es por la búsqueda de mejores oportunidades laborales, y existe una idea general de que en muchas ocasiones las personas que llegan a un país se dedican a prácticas ilegales para conseguir una vía de sustento. Pero, además, aparece una intervención que no solo destaca esa falta de recursos con respecto al trabajo para las personas migrantes, sino que se les atribuye una parte de culpa de la situación en la que se puedan encontrar a las decisiones que hayan podido tomar rechazando ciertas “oportunidades”.

Por lo general los participantes poseen información principalmente de las culturas con las que conviven en su vida diaria, algo que parece obvio. Lo que resulta sorprendente es que en la época en la que nos encontramos, en la cual, el acceso a la información se aprecia de manera sencilla, sin ningún tipo de problemas, los participantes apelan de manera general a la manera presencial y vivencial de conocer las cosas como la más efectiva, incluso cuando ellos han crecido con ese acceso informativo libre. Si que aparece apelación al internet como fuente de información cultural, debido a su entendimiento como fuente de información general, pero se vuelve a recalcar por encima de esta la mejor y más información social que puedan adquirir. Desde la Educación no Formal se hace referencia a la cultura española porque no se trabaja de igual manera que las otras con las que conviven.

IDEAS EXPRESADAS EN LAS ENTREVISTAS

Las principales ideas extraídas a partir de los técnicos profesionales nacen desde el ámbito de la educación formal y desde la educación no formal. Por último, se comprueba si se corroboran esas ideas con los grupos de discusión y si existen aportaciones nuevas.

Visión de la interculturalidad desde la educación formal

Se observa diferencia en el trabajo que puedan hacer los distintos tipos de culturas con respecto a la adquisición de los hijos de la inteligencia cultural y la enseñanza en general. Según la procedencia, unas familias se involucran más que otras en este proceso de aprendizaje. También se hace referencia en este caso a la diferencia socioeconómica que puede existir en las diferentes culturas y el posterior condicionamiento a la hora de avanzar en términos académicos en la escuela, y consecuentemente en la relación cultural que puedan experimentar. Es importante la referencia que aparece a una cultura en concreto a la hora de relacionarse y las dificultades que puede sufrir en el proceso. Aparece también la idea de que esa falta de relación con otras culturas desemboca obviamente en un mayor reforzamiento de la relación entre la propia cultura y el hermetismo que se vive.

Se observa que la relación cultural que se daba en el centro de educación formal se debe realmente al carácter del contexto en el cual se localiza, pero que en el centro educativo no se hacía nada para trabajar esa relación cultural y convertirla en interculturalidad. Por consiguiente, el centro se dividía en dos realidades totalmente diferentes, algo que puede perjudicar a la integración de los alumnos. La información que reciben dentro de la educación formal de otras culturas puede considerarse bastante escasa. El centro como tal no trabaja esa facilitación o acercamiento a otras culturas salvo actividades puntuales como el año nuevo chino, por ejemplo. Refiriéndonos a la identidad que puedan poseer estos alumnos, lo que se menciona por parte del profesional es que es importante considerarte de un lugar de origen, aunque se defienda la adaptación al país de acogida para el intercambio cultural.

Visión de la interculturalidad desde la educación no formal

Desde la entrevista con el profesional dentro de la educación no formal pudimos descubrir esa postura del trabajo de la diversidad, no tanto desde una perspectiva explícita como muchas veces se persigue, sino de una manera transversal que puede que sea lo ideal para el aprendizaje autónomo de la misma. Esto hace, según el técnico entrevistado, que las

relaciones se basen en el respeto, pero también señala una cultura concreta con postura contraria y distingue entre los rangos de edad y su posible influencia en la integración cultural. Por otro lado, observamos que en este caso, el ámbito de educación no formal analizado cuenta con un organismo especializado en esa integración que es el CAI³⁷, lo que muestra la necesidad de esta, pero el centro también participa de esta integración. Desde la opinión profesional se señala que la manera de integrar es mediante la inclusión.

Aparece en esta ocasión, algo que no se había mencionado antes pero que es de vital importancia para el intercambio cultural, el juego. Puede que por la apertura del análisis de la persona entrevistada hacia edades que se podrían encuadrar más en la edad escolar del colegio y no tanto en la de instituto. Se aprecia que el centro se encuentra falto de recursos a la hora de presentar otras culturas de una manera totalmente neutra, aunque los alumnos de la educación no formal sí que son conscientes de ese intercambio cultural. El uso de los medios de comunicación sigue una línea parecida a la de la educación formal y es que el uso principal de los jóvenes vuelve a ser el del móvil y redes sociales. Ese estímulo informativo, debe recibir una especial atención y ser tratado para realizar un uso adecuado del consumo informativo. Cuando abordamos el tema de la comparativa entre educación formal y no formal lo que nos encontramos es una postura totalmente contraria a la educación formal y su entendimiento acerca de la interculturalidad, desde una postura segregacionista, según la entrevista. Esa discriminación también se observa cuando se hace referencia al sistema educativo a la hora de adaptarse a las necesidades de los alumnos en general. Los micro racismos en el lenguaje que ya aparecieron en la Educación Formal también se mencionan aquí. Se mantiene, además, una postura de aprendizaje hacia los mismos y de ir progresando en la inclusión o corrección de términos al igual que se van cambiando algunos términos considerados machistas.

Abordando el tema de la imposición cultural en las familias lo que nos encontramos es que por lo general no existe una imposición clara, salvo de algunos aspectos como el idioma, sino que sucede a veces, al contrario, con la determinación de las familias por mostrar el progreso al que se puede acceder en el país de acogida.

Concordancia con la visión de los alumnos o aportaciones nuevas

En la educación formal existe concordancia en el papel del centro educativo y de su función de apoyo a las personas que se puedan sentir desplazadas con respecto al tema cultural y la promoción de programas para favorecer una integración. Por otro lado, aparece de nuevo la importancia del idioma para la integración cultural. Los alumnos ya lo señalaron en los grupos, pero ahora observamos que la persona profesional también lo menciona. Los estereotipos o prejuicios que pueda tener cada persona también aparecen como punto de unión entre la entrevista y los grupos. Algo que, además, desde ambas fuentes, se culpabiliza de la falta de información o de las falsas creencias que puedan existir sobre una cultura u otra. Observamos además que existe en el centro esa doble identidad cultural que observamos en los grupos, mediante la cual, se experimenta y aprende una cultura en casa, dentro de la familia, pero se observa otra diferentes de puertas para afuera, desde el momento en que entran en contacto con cualquier factor de la sociedad.

En la educación no formal, no solo con los miembros de los grupos de la asociación, sino que también con la entrevista vuelve aparecer el idioma como principal barrera de adaptación al país de acogida. Algo que no se mencionó en la entrevista del ámbito formal de manera explícita fue la influencia que reciben los jóvenes de la cultura española y curiosamente en el ámbito no formal aparece mencionado tanto en la entrevista como en los grupos de discusión. Existe concordancia en que los familiares, por norma general, hacen

³⁷ Centro de Atención a la Infancia:

http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/aymadrid/0053.dir/aymadrid0053.pdf

referencia a esa cultura de origen para que no sea olvidada y en algunos casos, como los religiosos, puede venir impuesta y es difícil distinguir entre ese aspecto cultural y religioso. Se observa también la importancia del entorno familiar en el desarrollo social de estos jóvenes y especialmente desde la postura del profesional se relaciona esa posible desorientación a nivel cultural con la falta de vínculo entre los jóvenes con su entorno doméstico. Desde el otro extremo, también observamos que puede existir un rechazo a la familia desde los jóvenes. Ese rechazo puede venir marcado bien por la imposición de ciertos aspectos que no son aceptados por los jóvenes o bien por simple rebeldía hacia la familia y la búsqueda de ese factor identitario en otros grupos contemporáneos de edad.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Realidad cultural en la cual predomina la cultura española, pero con una clara referencia a la cultura familiar. Desde el ámbito de la educación no formal observamos el sentimiento de pertenencia fundamental para generar seguridad y confianza en uno mismo. Además, se entiende la interculturalidad de manera transversal y no explícita. Desde la educación formal se alude a un hermetismo respecto a ciertas culturas. Se entiende la interculturalidad como algo difuso, pero si se observa positiva la convivencia cultural. Se produce una culpabilización del Estado respecto a flujos migratorios, odio y miedo influenciado por los medios de comunicación y una apelación unánime a una información social.

La interculturalidad como parte de una EpD, se convierte en una herramienta necesaria para entender la sociedad, fomentar valores y atender a lo moral en el respeto cultural. Existe una defensa más explícita del intercambio cultural desde los grupos de la educación formal, pero puede que sea debido a que el nivel académico de los alumnos era mayor. Desde las entrevistas se concluye una mayor concienciación dentro de la educación no formal

Los aspectos positivos del intercambio cultural recogidos desde la investigación se pueden reducir a: Interculturalidad necesaria para conseguir habilidades sociales, Interculturalidad para consolidación de valores e interculturalidad para ampliar conocimientos. Como principales dificultades encontramos: el idioma como aspecto fundamental, las dificultades en el ámbito académico ligadas a las dificultades en las relaciones culturales y la diferenciación entre cultura y religión.

Las principales propuestas recogidas desde la investigación han sido: cuidar el lenguaje corrigiendo esos pequeños micro racismos, la figura de nexo entre culturas, reconocimiento de aspectos culturales respecto al calendario, un mayor acercamiento entre sociedad y mundo educativo, clases de castellanización, figura del mediador entre cultura y centros educativos, no generar estigmas en la relación cultural, actividades comunitarias, prácticas de afecto acompañamiento y empatía y club de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, R., & Portes, A. (2014). *Crece en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social" la Caixa".
- Arango, J. (1985) Las leyes de E.G. Ravenstein, cien años después. *Reis*, Núm. 32 pp. 7-26.
- Bartolomé Pina, M., Cabrera Rodríguez, F. A., del Campo Sorribas, J., Espín López, J. V., Marín Gracia, M. Á., & Rodríguez Lajo, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Celorio, J., & Celorio, G. (2012). *¿Educación? para el ¿desarrollo? Pueblos*.
- Cuadrado Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve*. Madrid: Narcea.
- Delgado, J. M., & Guitérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J et al. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO.

Flecha, R., Lleixá, T., & Puigvert, L. (2002). *Multiculturalismo y educación física*. Barcelona: Paidotribo.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.

García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de "la segunda generación". *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, 27-46.

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.

Leiva Olivencia, J. J. (2019). *Presentación del Monográfico: Interculturalidad, comunidad y escuela*. Málaga: Tendencias pedagógicas.

Naciones Unidas. (2015) Asamblea general. Disponible en (agosto 2019) <https://undocs.org/es/A/69/L.85>

Naïr, S. (29 de junio de 2003). Educar para la integración. *El País*. Disponible en (mayo 2019) https://elpais.com/diario/2003/06/29/opinion/1056837606_850215.html

Ortega, M. S. (2005). *El grupo de discusión*. Barcelona: Laertes.

Osuna Retortillo, Á., Ovejero Bernal, A., Cruz Sousa, F., Lucas Mangas, S., & Arias Martínez, B. (2006). *Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo*. Valladolid: UvaDocs.

Unesco (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Informe mundial de la Unesco*. Paris. Ediciones Unesco

EDUCACION EMOCIONAL PARA LA CONVIVENCIA

Manuela Chica Jiménez
Junta de Andalucía

PALABRAS CLAVE

Convivencia, ciudadanía, valores.

RESUMEN

Ante la importancia de convivir en una sociedad en paz, resulta imprescindible establecer los valores indiscutibles para una vida digna. Del mismo modo plantearse: qué estructura social resulta la más idónea para establecer las bases de la paz social, con fundamento en una ética del cuidado Gilligan, (Gilligan 1982 en –Fascioli, A.2002 denomina “ética del cuidado”)

La comunicación presenta el resumen del trabajo realizado en el aula en un curso lectivo.

Nuestro objetivo se centra en: la adquisición de competencias para enfrentar el conflicto desde una perspectiva constructiva, tomado como una oportunidad. Ello requiere generar un pensamiento crítico, pasando por el mundo emocional (inteligencia emocional).

Lo anterior se abordó desde una metodología activa y participativa que partiendo de las vivencias, permita construir valores de convivencia en paz.

En relación a los resultados hemos podido comprobar (incluida autoevaluación) que el pensamiento en cuanto a la gestión de las emociones con sus componentes (físicos, cognitivos y conductuales) permite un análisis y consiguientemente una mejor gestión de las mismas, lo que repercute en una estabilidad emocional que influye en la convivencia.

Lo anterior permite abordar el conflicto (individual, social y ecológico) desde una perspectiva integral que implica básicamente el cambio de pensamiento para lograr por medio de la negociación (siempre que sea posible) un ganar ganar.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La comunicación que presentamos es la exposición resumida de un trabajo realizado en el aula con alumnado de segundo año de formación profesional en el ciclo de grado superior de Educación Infantil y en el módulo correspondiente a “Habilidades sociales”.

Ante la importancia de convivir en base a una sociedad en paz resulta absolutamente imprescindible establecer primero qué valores resultan universalmente imprescindibles para una vida digna; en segundo lugar qué estructura social resulta idónea para establecer las bases de la paz social, condición ineludible para la convivencia.

Ambos, valores y estructura social están vinculados bajo el techo de la ética, mas una ética que considere a la persona como elemento central.

VALORES UNIVERSALMENTE ACEPTADOS, CIUDADANÍA.

Pensar en una cultura de paz conduce en primer lugar a la adquisición generalizada de valores universalmente aceptados. Es decir clarificar y establecer un elenco de valores imprescindibles para una vida digna en el que cada persona pueda desarrollarse de acuerdo a sus posibilidades y necesidades.

Evidentemente si los valores emanan y sustentan la dignidad humana, en ningún caso pueden, o deben atentar contra ella. Aceptar un mundo para todas/os implica como premisa aceptar la libertad, el respeto y la tolerancia en base a que desde la libertad se acepten las singularidades como valor y nunca como motivo de exclusión.

Dentro de los valores universales se contemplan: respeto a la dignidad de la persona y otra serie de valores éticos recogidos en gran parte en los Derechos Humanos. Si bien cada

cultura puede proyectar sus valores que debían discurrir siempre desde el respeto a unos mínimos aceptados para todos.

Queremos señalar pues que la educación ha de posibilitar espacios de reflexión con el fin de que se puedan construir un sistema de valores en el que todos y todas podamos sentirnos integrados.

El abordaje de dicho planteamiento implica la generación de un paradigma de pensamiento plural, crítico y flexible que permita ciudadanas/os libres y en igualdad de oportunidades con independencia del contexto en el que se ubique.

Hablamos pues de espacios y culturas que enmarcadas en el momento actual hemos de visualizarlas desde el crisol de la mundialización y desde la mirada crítica que nos permita contemplar el proceso de “globalización hegemónica” que generado desde el sistema neoliberal que nos domina arroja unos resultados dramáticos retratados en sociedades que segregan y excluyen sistemáticamente, creando bolsas de población sin acceso a bienes sociales básicos y consiguientemente carentes de participación ciudadana.

Se trata de estructuras sociales sustentadas en pensamientos excluyentes en el que las singularidades (diversidad) tiene un matiz institucional que impide el acceso a los bienes en tanto no se pertenezca a los sectores reconocidos en los grupos cultural y socialmente aceptados por el sistema.

Es un camino hacia la creación de actitudes en las que las personas se valoren por lo que son, atendiendo a sus singularidades y lejos de situaciones de desigualdades y exclusión.

Son estos espacios los que configura la percepción de la realidad y la representación que de cada acontecimiento y cosas se tienen y que permite contemplar la diversidad en todas sus dimensiones y reflejada en los diferentes puntos de vista.

Bolívar señala que “hay unos valores mínimos de una vida digna (paz, libertad, igualdad, justicia y solidaridad) y unos principios de una vida en común (responsabilidad, tolerancia, diálogo, honestidad, civismo, etc) (Bolívar, 1998).

De ello se derivan algunos criterios cuya aplicación es necesaria:

- Educar en la igualdad, reconociendo las diferencias;
- Educar para la autonomía y la responsabilidad;
- Educar para la democracia en la democracia;
- Justicia y solidaridad.

HABILIDADES SOCIALES. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Adentrarse en el espacio de las habilidades sociales, que darán como resultado las competencias para la convivencia nos obliga a mirar críticamente algunos de los enfoques seguidos en los procesos educativos que dan como resultado la socialización.

Algunos autores nos hablan de dos enfoques básicos: socialización heterónoma o construcción autónoma.

Dichas corrientes se debaten entre la idea de aceptar la socialización desde el modelo que la sociedad nos impone con su estructura, o promover la autonomía de tal forma que el respeto a las normas emane de acuerdos entre personas-ciudadanas que configuran el cuerpo social.

Efectivamente en el fondo de los dos planteamientos se gesta el papel de la persona en la ciudadanía y su nivel de toma de decisiones. Básicamente se trata de la participación o no en la vida social y al mínimo análisis pueden comprobarse algunos factores determinantes en una u otra opción de socialización de tal forma que la carencia o el desequilibrio en el ámbito cognitivo pueden generar en la ciudadanía actitudes de falta de participación e interés por la misma. Del mismo modo que el sentido de pertenencia y las relaciones en los grupos de iguales también preparan para la participación y por consiguiente la falta de experiencia en tal sentido puede dificultar una socialización autónoma.

Es por ello que entendemos la necesidad de educar en los niveles afectivos de la persona, con el fin que desde su equilibrio penetre en su pensamiento y autonomía, sacando lo mejor de sí misma para sí y para la comunidad.

Las emociones. Su psicología.

Las emociones vienen a representar, en esencia, los impulsos que nos llevan a actuar. Cada emoción predispone a un tipo determinado de respuestas. Si bien todas estas predisposiciones biológicas e la acción Son “modeladas” en cada persona por las experiencias vitales y por el entorno (cultura) en el que el ser se desarrolla.

Si pensamos desde una perspectiva educativa holística tendremos que abordar los diferentes dimensiones de ser humano: nivel cognitivo, moral, espiritual, afectivo y social, en resumen se trata de una educación en tres bloques esenciales: a) físico-neurológico; b) espiritual, emocional; c) social.

Teniendo en cuenta que dichas dimensiones han de abordarse en el proceso educativo, si bien la dimensión emocional y pese a todos los hallazgos sobre las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional esta relegada a un plano secundario a nivel educativo y todo ello pese a que esta comprobado que el aprendizaje no puede desprenderse de las emociones, de los sentimientos, del mundo emocional de la persona.

En nuestro caso hemos entendido la importancia de la educación emocional como premisa para una buena gestión de la inteligencia emocional.

Del análisis y puesta en práctica de la idea anterior queremos señalar el proceso que representa la educación emocional.

Descomponiendo el proceso emocional encontramos que los componentes esenciales de las emociones tienen tres puntales: el físico o neurológico; el cognitivo y el social.

Es en el terreno cognitivo en el que podemos adentrarnos en la certeza de que las emociones, amén de nuestra neurología, están motivadas por las experiencias vividas. A más capacidad cognitiva existe un margen más amplio para gestionar las emociones de la manera más adecuada y conveniente a cada situación personal.

Parte del proceso al que hacemos referencia se sustenta en el autoanálisis, la reflexión crítica de cada ser en relación a sus sentimientos, así como a los factores que los sustenta. La experiencia nos alumbramos que a más conocimiento y amplitud de miras los sentimientos entran en un campo más amplio que permite la toma de decisiones de manera más autónoma y crítica por parte de cada ser humano.

ESTRUCTURA SOCIAL PARA LA CONVIVENCIA.

Es evidente que el ser humano vive y convive con los demás. Este “Detalle” irremisiblemente lleva asociado el hecho de que la socialización se produce en el contexto en el que nos ubicamos y que por consiguiente nuestro ser en toda sus dimensiones queda permeado por la estructura social que regula la convivencia, de ahí la importancia de cuidar y analizar dicha estructura con el fin de que la misma tenga elementos necesarios y suficientes para acoger en su seno a toda persona sin exclusión por razón alguna.

“La diversidad es un hecho observable en la naturaleza, mientras que la igualdad es un mandamiento ético, cualquier sociedad la puede otorgar o quitar a sus miembros” (Dobzhansky, T. 1978:12).

Desde esta perspectiva queda patente la importancia de que las distintas sociedades, con independencia de sus enfoques caminen hacia parámetros en los cuales la persona se sienta acogida y con recursos y posibilidades de participación.

Hargreaves, (1998, 21) “Las culturas no existen en el vacío. Están basadas en las estructuras. La estructura crea la cultura. La cultura renueva la estructura”

Tal planteamiento choca de frente con un sistema que a nivel mundial en su mayoría está dirigido y determinado por intereses puramente financieros que emanan de sistemas

neoliberales y en los que el ser humano tiene un papel mercantilista y las corrientes para que se produzca un cambio hacia el reconocimiento de las singularidades son minoritarias y en algunos casos excluidas cuando no perseguidas.

En este estado de la cuestión, en el momento histórico en que nos encontramos se hace mucho más patente y necesario una educación de la ciudadanía reflexiva, crítica y comprometida por una “mundialización” que dejando al lado el reparto del planeta de corte neoliberal, cuyas consecuencias inexorablemente conducen a la segregación y exclusión de toda corriente que no comulgue con el sistema establecido, puedan generar valores encaminados a un enfoque de la llamada globalización en el cual las singularidades (diversidad en todas sus dimensiones) representen fuentes de riqueza y caminos hacia la cooperación.

LA ÉTICA DEL CUIDADO COMO SOPORTE DE LA CONVIVENCIA

Es pues imprescindible que se fijen valores que generen una cultura de pensamiento cuya base se hunda en la ética del cuidado (que trasciende la ética de la justicia). Dicho pensamiento bucea en lo que Gilligan (Gilligan 1982,22 en Fascioli, A. 2002, denomina “Ética del cuidado)

La construcción de tal paradigma de pensamiento al que hacemos referencia requiere un trabajo lento, minucioso desde la reflexión crítica, cuestión difícil aunque no imposible.

Es por ello que consideramos que dicha tarea requiere de un proceso de reflexión tendente a la resolución pacífica de todo tipo de conflicto.

En este marco entendemos que la escuela, como institución social, juega un papel importante en la generación de aprendizajes y por consiguiente debe erigirse como corresponsable en la construcción social garantizando la educación en valores universalmente aceptados, cuyo beneficio reporte capital humano capaz de convivir en un marco plural, diverso.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Desde los planteamientos educativos anteriormente expresados en términos generales es que abordamos desde el currículum del ciclo formativo de grado superior de Educación infantil el módulo denominado “habilidades sociales” en un año lectivo. Nuestra idea principal se centra en posibilitar en el alumnado las competencias necesarias para enfrentar el conflicto desde una perspectiva constructiva y como oportunidad de crecimiento personal y de convivencia desde la perspectiva de la diversidad.

Esta idea matriz se articula con el estudio y aprendizaje desde una perspectiva de pensamiento crítico del mundo emocional y los factores que conforman la inteligencia emocional que permite la convivencia diversa y equilibrada. Se aborda por tanto en cada contexto personal: emociones, sentimiento, valores. Todo ello desde el análisis de sus componentes: físicos, psicológicos y sociales. Los contenidos se estructuran en tres bloques: emociones, conflictos y cultura de paz.

EDUCACIÓN EMOCIONAL:

Planteamos la educación de las emociones con el fin de generar en la persona las competencias necesarias para gestionar desde el punto de vista individual el equilibrio necesario que permita a la persona vivir y convivir con su entorno de manera armónica y en espacios de felicidad.

Dicha educación implica procesos de análisis y reflexión para poner de manifiesto la capacidad que genera la “inteligencia emocional”. Dicho análisis se realiza desde un proceso reflexivo que permite el análisis y conocimiento de las emociones desde las diferentes vertientes que la configuran: la biológica, la cognitiva y la contextual. Ello permite el aprendizaje desde la toma de conciencia de las experiencias, cuestión que posibilita

generar diversas experiencias que permita la toma de decisiones ante los estímulos exteriores y consiguientemente la gestión más adecuada de las emociones y posteriormente la resolución de los conflictos de forma holística y absolutamente integral.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:

Una vez que se trabaja el ámbito emocional, desde el análisis y toma de conciencia del proceso afectivo y social que conllevan las emociones y sus repercusiones, se aborda el conflicto también desde una óptica lo mas holística posible y delimitando los espacios que nos permitan su análisis y posterior resolución.

Se contemplan las dimensiones del conflicto: personal, social y ecológico, así como sus componentes: Partes, asunto y objetivos, a fin de realizar un análisis pormenorizado de todos los elementos y poder llegar a la resolución más idónea, ya que como dice Mindel “ Antes de que podamos transformar comunidades en conflicto tenemos que ser capaces de sobrevivir a él” (Mindell, 2004)

Se aborda el conflicto pues como una oportunidad de crecimiento personal y social y no como un fracaso, lo cual requiere negociación tanto con los demás como consigo mismo.

Se analiza todo un proceso de resolución que requiere un tiempo y paciencia “Cuesta tiempo y valor sentarse en el fuego de la diversidad, permanecer centrado en los momentos difíciles” (Arnold Mindell)

Se establecen diferentes actividades de negociación y finalmente se discrimina la diferencia entre una resolución distributiva, de ganar-perder o una resolución integral en el que tras acuerdos entre las partes el resultado sea ganar-ganar.

CULTURA DE PAZ:

Lo anteriormente expuesto tiene como telón de fondo un cambio en el pensamiento hacia un paradigma que nos permita vivir en paz, contemplando las diferentes dimensiones de la misma: individual, social y ecológica.

Se analiza desde la teoría y con ejemplos de experiencias, teoría sobre la paz. Partiendo de Galtung y penetrando en el sentido profundo de una vivencia interna, social y ecológica de la paz se van desgranando ideas que nos permitan introducir en nuestro día a día el concepto de paz a sabiendas de que “la paz no es una conquista, la paz es solo un camino” si bien es constatable de que la paz comienza con uno mismo si queremos que se refleje en la convivencia, las instituciones y por consiguiente en la estructura social.

METODOLOGÍA / MÉTODO

La dimensión del tema implica una metodología activa y participativa, tendente a comprender, vivenciar y analizar individualmente en primer plano y compartir posteriormente lo que pensamos y la formación de nuestro pensamiento para tomar conciencia de la presión social que implica dicha formación.

Penetrar en el mundo de las emociones implica un trabajo absolutamente individual, si bien para posteriormente poder convivir y ser con y para la sociedad. Desde esta perspectiva la educación de las emociones pasa irremisiblemente por un trabajo personal, de conocimiento de los procesos que se generan en cada posible emoción, si bien y compartiendo el criterio minuciosamente expresado en el Informe Delors, el conocimiento, la acción, la convivencia y el ser son factores irremisiblemente conexonados en los que el ser humano debe y tiene que prepararse para una convivencia en paz y consiguientemente para una ciudadanía responsable y participativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo del curso y por medio de la evaluación y autoevaluación del alumnado puede comprobarse el avance en el pensamiento con relación a la gestión de las emociones, dado que si bien las mismas son espontáneas y efímeras, no es menos cierto que en ellas intervienen componentes cognitivos, como venimos expresando, que permiten reflexión y genera aprendizajes que ayudan a la gestión de las mismas, lo que implementa la inteligencia emocional que permite una convivencia desde la diversidad y aceptación de nuestras singularidades y de las singularidades del entorno que nos rodea y las personas que componen el mismo.

Al hablar del conflicto en sus diferentes niveles: personal, social y ecológico podemos comprobar que facilita la toma de decisiones y por consiguiente la resolución integral de los mismos, dado que el conflicto es inevitable y que con una gestión adecuada el mismo puede convertirse en una oportunidad de renovación y crecimiento .

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- Necesidad de educación emocional, como vía para el equilibrio personal y para la convivencia.
- Implementar, por medio de la educación, valores universalmente válidos para la convivencia, para la ciudadanía.
- Introducir metodologías educativas que permitan la reflexión crítica como motor que impulsa la creatividad y el cambio necesario en cada momento histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez Serafín (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras. Factor de calidad, necesidades y problemas. El papel de los directivos. *Educar*, 24. 89-110.
- Coriat, Sanz De Oro. (2005). *Orientación y Tutoría Universitaria, en Orientación y Tutoría Universitaria en la Universidad de Granada*. Granada: editorial U.de Granada.
- Cumbre Mundial Sobre La Sociedad De La Información. (2003, 2005). *Declaración de Principios. Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio*. Ginebra, Túnez. Documento.
- Década Por Una Educación Para La Sostenibilidad. *Cambio climático: Estamos a tiempo pero hemos de actuar ya*. <http://www.oei.es/década/boletin018.htm>.
- David, P. y Foray D. (2002). *Una Introducción a la economía y a la sociedad del saber*. Revista internacional de ciencias sociales, nº 171. Marzo 2002.
- Elizondo Huerta, A. (2001). *La nueva escuela II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Barcelona: Paid
- Gairín, y Otros (2004). *Tutoría académica de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), (2004).
- Hargreaves, A. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. Revista de Educación, 339 (20069), PP.43-58.
- Gil Pérez, y Otros (2005) *Década de la Educación para un Futuro sostenible 2005-2014) Un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta*. OEI.
- González y otros (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensión y procesos*. Madrid: Pearson.
- Gorrochotegui Alfredo A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Madrid: La muralla.

Gutiérrez y Otros. (2006). *Educación para el desarrollo sostenible: Evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014*. Revista Iberoamericana de Educación nº. 40 (2006) pp.25-69.

Miguel Díaz, Mario de (2005) *Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva*. Cuadernos de integración Europea. 2. pag. 16-27. <http://www.cuadernosie.info>.

Morín, E. (2008) *Estamos en un Titanic*. *Revista futuros*. Nº 20. volumen VI.

Sáez Alonso, R. (2001). *La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano*. Revista Complutense de Educación. Vol. 12 Núm. 2 (2001). 713-737.

Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. (Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje" Barcelona Fórum 2004). Tomado de Internet. Wsi/Geneva/4-S. (Internet).

INCLUSIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE MADRID. UN ESTUDIO DE CASO DE LAS AULAS DE ENLACE.

Paula Andrea Vargas Toro
Universidad Complutense de Madrid
Dra. Escolástica Macías Gómez
Universidad Complutense de Madrid
Dr. José Luis Aguilera García³⁸
Universidad Complutense de Madrid

PALABRAS CLAVE

Inclusión, acogida e interculturalidad

RESUMEN

En los últimos años, el incremento del alumnado extranjero en el contexto español ha provocado la elaboración de medidas educativas que faciliten su incorporación en los centros escolares. En la Comunidad de Madrid se encuentran las aulas de enlace como medida de atención al alumnado extranjero con desconocimiento del español. En este estudio de caso realizado en un centro escolar de Madrid, se observó la realidad actual de los alumnos del aula de enlace, obteniendo como resultado la necesidad de generar espacios y actividades que propicien una mejor interacción entre el alumnado extranjero y el autóctono, facilitando así la inclusión de dicho alumnado en el centro educativo, y a su vez, la interacción con sus iguales (Boyano, García, Estefanía y Homedes, 2004). En respuesta a esta necesidad, se propone el diseño de un Plan de Acogida como respuesta a las necesidades reflejadas por el alumnado extranjero, con el propósito de facilitar su proceso de inclusión al centro educativo.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

En los últimos años, el incremento de la población inmigrante ha constituido un gran cambio para la sociedad española, quien se ha visto afectada a nivel social, económico, y cultural. Según Fernández Batanero (2015) “La inmigración constituye uno de los actuales fenómenos sociales, culturales y económicos de mayor trascendencia. Y son muchos los indicios que permiten adivinar que nos encontramos ante un fenómeno con voluntad de permanencia”. La riqueza que supone en una sociedad la incorporación de personas con diferentes nacionalidades, cultura, lenguas e ideologías requiere un esfuerzo de cambio de actitudes y medidas educativas para dar respuesta a las necesidades singulares del alumnado que se caracteriza por las diversas formas de pensar y vivenciar sus experiencias (Macías,2001). Como medidas para responder al reto anterior, la Comunidad de Madrid, a través de su Consejería de Educación, Juventud y Deporte, durante el curso 2002-2003, puso en marcha, como medida de atención al alumnado extranjero con desconocimiento del español, las aulas de enlace, enmarcadas dentro de los *Programas Escuelas de Bienvenida*. Dichas aulas están dirigidas al alumnado de primaria y secundaria, según lo dispuesto en las Instrucciones de 8 de Julio de 2008, dictadas por la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el

³⁸ Director de la investigación.

alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. En estas instrucciones se indica que en las aulas de enlace se puede acoger a un máximo de 12 alumnos, con el objetivo básico, posibilitar la atención específica al alumnado extranjero que se integra en el sistema educativo español y presenta graves carencias lingüísticas, mediante programas educativos que le permitan eliminar dichas carencias; además de favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social.

Si bien, la implantación de las aulas de enlace, en sí mismas, no ha logrado la inclusión pretendida. De hecho, autores como Sánchez Serrano y García Medina (2011) consideran que estas aulas parecen más un intento por construir un “paraíso escolar” y eludir los problemas que suponen para un centro escolar la integración del alumnado extranjero. También los estudios de Goenechea (2008) revelan que, en opinión del profesorado, los alumnos del aula de enlace tienden a relacionarse entre ellos, bien sea con los de su país de origen, o en general, entre los del aula de enlace; dejando claro que, la relación con el resto de alumnos no es muy frecuente. Lo anterior viene a confirmar la idea de Pérez (2007, en Sánchez y García, 2011): “la experiencia de aislamiento se hace evidente sobre todo cuando tienen que abandonar temporalmente su cálida isla para acudir a otra aula, ajena y fría, situada en el continente externo que se ha convertido para ellos el resto del centro”. La inclusión de este alumnado en los centros escolares es responsabilidad de toda la comunidad educativa, pero la mayoría de los centros no se encuentran preparados para acoger al alumnado extranjero (Llorent, 2012), especialmente, porque es necesario realizar actuaciones dirigidas a fomentar actitudes más positivas en el alumnado y profesorado, de modo que permitan mejorar el proceso de acogida del alumnado de nueva incorporación en el centro escolar. De esta manera, se incrementan y mejoran las relaciones del alumnado extranjero con el autóctono, facilitando así la inclusión de los alumnos extranjeros en el centro, a la vez que elementos básicos de la cultura del país receptor, para que pueda entender las nuevas situaciones y experiencias cotidianas y las participe, no como acciones segregadoras, sino inclusivas.

Para Vázquez (2014), realizar una buena acogida es un proceso en el que se deben considerar tres aspectos importantes: conocer el país y la cultura del alumno que se incorpora, comprender la situación del recién llegado y preparar los recursos necesarios para atenderla, pues:

No es sólo tarea de los recién llegados hacer un esfuerzo por integrarse en la sociedad a la que llegan, sino que ésta debe también poner de su parte para adaptarse a la nueva situación que la presencia de nuevos ciudadanos y ciudadanas genera. (Linares y López, 2008)

Según Boyano et al (2004), la acogida se define como “un proceso dinámico que abarca el entorno en el que el alumno se va a incorporar: Centro, Aula de Enlace y grupo de referencia”. Asimismo, los autores defienden que, entre los objetivos que se persiguen en el proceso de acogida se encuentran los siguientes:

1. Favorecer una actitud positiva para la integración socioeducativa
2. Proporcionar recursos que permitan al alumno desenvolverse por el centro, entrar en contacto con la nueva lengua e iniciar relaciones sociales.

Por esta razón, es necesario favorecer el proceso de acogida del alumnado extranjero mediante la implementación de un Plan de Acogida, entendido como “Un protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado al centro escolar. Las orientaciones que se dan se refieren a los alumnos y alumnas que provienen de otros países y/o desconocen las lenguas oficiales y deben llevar un proceso de adaptación escolar y aprendizaje de la lengua” (Ortega, 2004 en Pila, 2015).

En las Instrucciones de 28 de Julio de 2008 dictadas por la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se recoge que, el Plan de Acogida deberá contar con dos actuaciones principales:

1. la detección de necesidades
2. el proceso de acogida.

La primera de ellas requiere conocer el contexto sociofamiliar del alumno, lo cual, puede hacerse a través de reuniones, entrevistas y cuestionarios. La segunda actuación hace referencia al proceso de acogida, del cual, formarían parte el aula de enlace y el aula de referencia, y en sí mismo, dicho proceso debe abarcar a toda la comunidad educativa (profesores, alumnos, equipo docente y directivo, departamento de orientación y familias). La escuela puede jugar un papel de apoyo muy importante para los alumnos recién llegados, puesto que, cuantas más experiencias positivas pueda proporcionar, más positivos se sentirán estos sobre su futuro (Coelho, 2006). Por lo que, la principal finalidad de esta investigación es poder favorecer la inclusión escolar y efectiva de los alumnos extranjeros con desconocimiento del español, pertenecientes a las aulas de enlace, a través de la elaboración de respuestas ajustadas a sus necesidades educativas.

OBJETIVOS

Partiendo de la realidad que presentan en los centros educativos los alumnos extranjeros con desconocimiento del español, y teniendo en cuenta lo que diversos autores vienen señalando, además de los aspectos característicos del entorno en el que se desarrolla esta investigación, es fácil conjeturar la necesidad de elaborar propuestas que mejoren la inclusión del alumnado extranjero. La legislación actual del sistema educativo español ofrece posibilidades para mejorar el proceso de acogida del alumnado extranjero, y entre ellas, los Planes de Acogida pueden ser una valiosa oportunidad para su consecución. De la necesidad conjeturada y las posibilidades existentes se plantean los fines de esta investigación.

Con el propósito de contrastar estas ideas, y con el objetivo general de incrementar el grado de inclusión efectivo de los alumnos del aula de enlace en un centro educativo de la Comunidad de Madrid, en nuestro estudio de caso se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer el grado de inclusión de las propuestas educativas que se vienen desarrollando con los alumnos que participan en el aula de enlace del centro escogido para el estudio de caso.
- Evaluar el grado de participación de los alumnos extranjeros en el aula de enlace y el aula de referencia.
- Conocer la visión del alumnado extranjero sobre el aula de enlace y su aula de referencia.
- Obtener información sobre la percepción de los profesores en relación al aula de enlace.

METODOLOGÍA

Se ha realizado un estudio de caso en un centro escolar concertado, de carácter religioso, ubicado en la zona sur del Municipio de Madrid, durante los meses de enero a marzo de 2019, mediante una presencia diaria y continuada en el centro y aula de enlace.

La muestra de informantes se compone por 16 alumnos escolarizados en el aula de enlace, 5 de primaria y 11 de secundaria, con edades comprendidas entre los 7 y 16 años, mayoritariamente procedentes de China e India.

Para la realización del estudio de caso se han seguido las recomendaciones de Álvarez y San Fabián (2012), en lo referente al procedimiento de triangulación, siendo fundamental que la información pueda ser contrastada desde diferentes fuentes. En esta investigación se ha utilizado la triangulación por métodos, al cotejar la información obtenida a través de observación participante, entrevistas y revisión documental. De forma más detallada, las técnicas utilizadas han sido las siguientes:

En primer lugar, se realizaron sesiones aleatorias de observación participante, durante los meses de enero y febrero, teniendo como base una matriz de observación que orientaba los aspectos a analizar. Concretamente, en el aula de enlace se recogían datos sobre:

- La participación de los alumnos en el aula de enlace.

- La interacción entre los alumnos.
- Su iniciativa y percepción sobre el aula de enlace.
- La relación de los alumnos con su profesor.

Debido a la dificultad de las observaciones en el aula de referencia de cada alumno, y para no interferir en el normal desarrollo de las clases, se aprovecharon las actividades programadas en las horas de tutoría. En dichas observaciones se recogieron datos sobre:

- La participación del alumnado en el aula de referencia.
- La interacción entre el alumnado extranjero y el alumnado autóctono.
- Su iniciativa y percepción sobre el aula de enlace.
- La relación de los alumnos extranjeros con su profesor.

En segundo lugar, y una vez finalizada la observación en las aulas, y en la última semana del estudio, se realizaron también 6 entrevistas en profundidad, no estructuradas. Para la realización de dichas entrevistas se han seguido las recomendaciones de Stake (1999), elaborando una lista corta de preguntas orientadas hacia el tema a conocer, y evitando respuestas cortas de sí o no, consiguiendo así una explicación más amplia de la cuestión.

Las entrevistas han sido codificadas de la siguiente manera: Profesora del aula de enlace (p1), tutora de 3ºESO (p2), Orientadora (o1), alumno de 3ºESO (a1), alumna de 1ºESO (a2) y alumno de 3ºESO (a3).

El guion de referencia de las entrevistas estaba basado en los siguientes interrogantes: ¿Qué visión tienes sobre el aula de enlace?, ¿Cómo es la integración del alumnado en el centro y en las aulas?, ¿Cómo se relacionan los alumnos cuando asisten al aula de referencia? ¿Cómo es su participación? ¿Qué es lo que más te gusta del aula de enlace y del aula de referencia?, etc.

Por último, se realizó un análisis documental sobre el Proyecto Educativo del Centro (PEC), centrado en los temas objeto de esta investigación, prestando especial interés a las actuaciones o medidas a tomar con el alumnado extranjero con desconocimiento del español. En definitiva, se observó si el centro disponía de un Plan de Acogida. Además, se analizaron datos sobre el número de alumnado extranjero que ha pertenecido al aula de enlace en los cursos 2013 -2014 hasta el curso 2018 - 2019.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En referencia a los aspectos observados en el aula de enlace, se ha observado que existe una alta participación de los alumnos en las actividades realizadas en dicha aula, mostrándose interesados y motivados por las tareas y dinámicas realizadas dentro del aula. La convivencia entre el alumnado es positiva, ya que interactúan continuamente y se encuentran integrados entre su grupo de iguales. Si bien se ha observado que los alumnos se encuentran a gusto en el aula de enlace, y en algún caso en particular, que algunos tienen problemas a la hora de asistir al aula de referencia, pues, en algún momento, han asistido obligados por su profesora. Por otro lado, se ha observado una buena relación entre los alumnos del aula de enlace y su profesora, ya que se muestran contentos y seguros, acudiendo a ella constantemente para solucionar sus dificultades con los deberes, y sus problemas personales.

En las observaciones realizadas en el aula de referencia de los alumnos que asisten al aula de enlace, se ha visto que la participación del alumnado extranjero es más escasa en la realización de actividades y dinámicas que se llevan a cabo en las horas de tutoría; los alumnos extranjeros se muestran callados y no se atreven a hablar, a menos que, el profesor se dirija expresamente a ellos y les pregunte algo muy concreto. También se ha constatado que existe poca interacción entre el alumnado extranjero y el autóctono, pues aquellos no se encuentran integrados en su grupo de iguales. Esto se hace más notorio cuando los alumnos llevan poco tiempo en el centro, y tienen más dificultades con el lenguaje. Sin embargo, se ha observado también a los alumnos que han pertenecido al aula de enlace en años anteriores, y se ha visto que, muchos de estos siguen sin integrarse

completamente en el grupo, aun cuando su nivel de español es mejor. En cuanto a la relación de los alumnos con su profesor del aula de referencia, se ha constatado que los profesores tienen dificultades para dirigirse a los alumnos, sobre todo cuando estos no tienen un dominio suficiente de la lengua española. Además, los alumnos se muestran muy distantes con su profesor, no acuden a él, ni lo encuentran como una fuente de apoyo.

De las entrevistas en profundidad realizadas a la orientadora y profesoras se observa una percepción generalizada en cuanto a la dificultad que perciben para lograr la integración del alumnado extranjero en el centro, especialmente en referencia al alumnado procedente de China, dado que consideran que su cultura de procedencia resulta muy diferente de la del alumnado autóctono, dificultando la relación entre ambos. La profesora (p2) defendía que, a veces, “se sentía desbordada” con las actividades que realizaba en las clases, ya que, no sabía qué hacer para lograr que estos alumnos participasen y se relacionaran con los demás compañeros del aula, no seguían el ritmo de la clase, concretando que, el hecho de no compartir el mismo lenguaje era la mayor dificultad. También la profesora (p1) considera que la integración está siendo complicada por ambas partes, debido a la personalidad del alumno extranjero y la acogida que se realiza en el aula de referencia. Los datos de las entrevistas realizadas a los alumnos, ponen de manifiesto que, los alumnos del aula de enlace no consideran a sus profesores un referente para ellos, pues aunque la profesora (p2) responde que “los alumnos acuden con frecuencia a ella cuando tienen algún problema”, solo hace alusión al alumnado que ya ha pasado por el aula de enlace y no al que se encuentra actualmente en ella. La profesora del aula de enlace (p1) responde que, tanto los alumnos del aula de enlace como algunos que ya han pasado por este aula, acuden constantemente a ella para resolver cualquier dificultad.

Desde la vivencia personal de los alumnos participantes en el aula de enlace, se aprecia una notable satisfacción de estar allí, donde refieren tener muchos amigos, y la relación con su profesora es muy buena. En cuanto al aula de referencia, el alumno (a1) explica que sus compañeros le ayudaban cuando no comprendía algo, pues también aseguraba tener amigos en dicha aula, aunque no lograba recordar sus nombres. Al contrastar esta afirmación con las observaciones realizadas en el aula de enlace y el de referencia, se aprecia que los alumnos tienen buenas relaciones en el aula de enlace, entre ellos, y también con su profesora, pues se sienten realmente acogidos. Contrariamente, al observar la participación de estos alumnos en el aula de referencia, se muestra que, si bien no existe un rechazo directo por parte de sus compañeros, tampoco una mínima relación entre ellos, es decir, parece que estos alumnos son invisibles en el aula de referencia, sobre todo, en el caso de aquellos recién llegados con grave desconocimiento del español.

La profesora (p2) afirmaba que, “Los alumnos se sienten muy solos porque no conocen el idioma, hay que facilitar actividades que les permitan interactuar con el resto, pues las que se hacen están enfocadas de forma inadecuada, y van juntos a excursiones, pero no terminan de integrarse...” en las observaciones en el aula de referencia también se constata que, el hecho que más dificulta la interacción entre el alumnado extranjero y autóctono es el lenguaje, pues el alumnado recién llegado al centro que presenta desconocimiento del español es el que más apartado se encuentra en el aula de referencia.

La revisión documental reveló que, el centro escolar actualmente no dispone de un Plan de Acogida que concrete las actuaciones a llevar a cabo con el alumnado extranjero de nueva incorporación y desconocimiento del español; únicamente siguen las instrucciones de la ORDEN 1644/2018, (BOCM de 22 de mayo), que consisten, básicamente, en realizar una primera entrevista, entre el director y los padres del alumno donde se les explica el funcionamiento del centro escolar, con ayuda de un intérprete. También, durante los primeros días, se les asigna un alumno tutor (que ha pertenecido en años anteriores al aula de enlace) quién les guía los primeros días. La incorporación de estos alumnos al aula de enlace y aula de referencia se hace una vez se ha evaluado su nivel curricular, el cual depende, en su mayoría, de la edad que tengan los alumnos.

Además, según los datos proporcionados por el centro, se comprobó que, durante los últimos años se ha incorporado alumnado procedente de diferentes nacionalidades, tales como: India, Filipinas, Paquistán, Somalia, Ucrania, Rumanía, Brasil y, por último, y mayoritariamente, alumnado procedente de China. Los datos muestran que, desde el curso 2013-2014 hasta el curso 2018-2019 se han incorporado un total de 122 alumnos extranjeros que presentan desconocimiento del español, y de los cuales, cabe señalar que el 81,1% son procedentes de China. Hecho que sugiere, la necesidad actual del centro de beneficiarse de un Plan de Acogida que concrete las actuaciones a realizar con el alumnado extranjero, con el fin de perseguir y alcanzar su inclusión en el centro.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como se ha podido apreciar en los datos proporcionados por el centro escolar, se concluye que, cada año se incorpora al centro un gran número de alumnado extranjero, lo que refleja la convivencia de una gran diversidad de lenguas y culturas. Entre las diferentes nacionalidades de los alumnos, se observa que, el alumnado que mayoritariamente se incorpora en el centro cada año es proveniente de China. Por lo cual, esta investigación ha permitido conocer las necesidades que presentan estos alumnos, concluyendo que, a través de la observación participante y las entrevistas al profesorado del centro, las necesidades más imperantes para favorecer la inclusión del alumnado extranjero pueden concretarse en las siguientes:

En primer lugar, tras las observaciones en el aula de referencia se aprecia que, el hecho de que el alumno (a1) no recuerde el nombre de sus amigos del grupo de referencia, no es por causa del olvido, sino porque, en realidad, no existe interacción entre este y los demás compañeros. Este hecho pone en evidencia la necesidad de potenciar oportunidades de interacción entre el alumnado autóctono y extranjero a través del desarrollo de diferentes actividades que posibiliten el inicio de relaciones entre ambos grupos e incentiven, sobre todo, la visibilidad del alumnado extranjero en las aulas de referencia, y por tanto, en el centro escolar.

En segundo lugar, y como se aprecia en los resultados, debe mejorarse en los alumnos extranjeros el dominio de la lengua española, pero considerando la necesidad de hacerlo en contextos de interacción real entre sus iguales del grupo de referencia y profesores, no solamente del aula de enlace, así como enseñar vocabulario muy básico y funcional de las lenguas del alumnado extranjero al profesorado y alumnado autóctono. Se hace evidente la necesidad de desarrollar estrategias de comunicación, tanto en el alumnado extranjero como autóctono y en los profesores, haciendo posible que, el desconocimiento de la lengua no sea una barrera para las relaciones.

En tercer lugar, se aprecia que los alumnos extranjeros necesitan generar vínculos más estrechos con sus profesores del aula de referencia, siendo también ellos un apoyo más al que puedan acudir ante alguna dificultad, y no solamente cuando ya no pertenecen al aula de enlace. Es, por tanto, necesario implicar a los profesores y tutores en el proceso de acogida del alumnado extranjero, de modo que se responsabilicen en dicho proceso, logrando así que los alumnos puedan considerarles un referente.

Finalmente, los resultados de este trabajo muestran la realidad del alumnado perteneciente al aula de enlace, y en consecuencia a los datos recogidos, cabe determinar que, efectivamente, existe la necesidad de generar una respuesta inclusiva que permita mejorar la acogida del alumnado extranjero, pues, la escuela resultar ser un factor fundamental en la promoción de una acogida cálida y segura que facilite el proceso de adaptación de los alumnos extranjeros que día a día se incorporan. Además, "las escuelas que sirven a las comunidades multiculturales, multirraciales y multilingües ejercen un especial e importante papel en la promoción de la armonía cultural, al tiempo que se reconocen importantes diferencias culturales" (Coelho,2006).

En el análisis de las necesidades presentadas en el centro educativo mencionado, se puede concluir que, el centro, actualmente, no cuenta con un protocolo de actuaciones dirigido a facilitar el proceso de adaptación e inclusión del alumnado extranjero con desconocimiento del español. Por esta razón, cabe determinar la elaboración de un Plan de Acogida como la respuesta que mejor puede ajustarse a las necesidades reflejadas por el alumnado extranjero. El Plan de Acogida se describe como un conjunto de actuaciones que serán llevadas a cabo por diferentes miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, equipo docente, departamento de orientación y alumnado) y que se proponen generar una bienvenida más inclusiva, en la que los alumnos extranjeros se sientan apoyados por su comunidad educativa, y en la que se valore su propia identidad lingüística y cultural.

PROPUESTA DE PLAN DE ACOGIDA

Esta propuesta va dirigida, principalmente, a cubrir las necesidades reflejadas por el alumnado extranjero. No obstante, para que se cumplan los objetivos establecidos en el programa, debe contar con la participación de toda la comunidad educativa: equipo directivo, departamento de orientación, profesores, tutores y alumnado autóctono. Además, dicha propuesta debe dirigirse, fundamentalmente, al alumnado procedente de China, actualmente mayoritario en el centro, por lo que muchas de sus actuaciones serán específicas para este colectivo. Sin embargo, esta propuesta puede servir como protocolo de actuaciones y podría aplicarse a otros alumnos extranjeros.

El Plan de Acogida propuesto tiene como finalidad principal la inclusión efectiva del alumnado de nueva incorporación procedente de otros países, mediante un conjunto de estrategias y actuaciones que se llevarían a cabo por la comunidad educativa, fundamentalmente alumnos y profesores, con el logro de dicho propósito.

De forma concreta se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Potenciar oportunidades de interacción y cooperación entre el alumnado de diversas culturas.
- Apoyar el proceso de participación educativa del alumnado extranjero de nueva incorporación
- Promover un clima social de respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural.
- Facilitar el desarrollo de competencias comunicativas y sociales entre el alumnado y profesorado.
- Favorecer el desarrollo del sentido de pertenencia hacia la comunidad educativa.
- El conocimiento de la cultura del alumnado extranjero desde la conexión y reconocimiento de la propia.
- Facilitar la adquisición de la competencia lingüística en español a través de experiencias interculturales en el aula.

Las actuaciones que se llevarán a cabo dentro de la propuesta de Plan de Acogida estarán basadas en una serie de principios metodológicos que servirán de apoyo para el desarrollo de las actividades y cumplimiento de los objetivos. Entre ellos: la educación intercultural, el respeto, la responsabilidad, el aprendizaje significativo, el aprendizaje lúdico, el trabajo cooperativo, el trabajo individual, las experiencias de éxito, la comunicación no verbal y los grupos heterogéneos.

El Plan de Acogida que se propone, deberá estar enmarcado en el Proyecto Educativo de centro (PEC) e incluido dentro del Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Contemplará el desarrollo de dos fases:

1. Primera acogida: Planificación y desarrollo de las distintas actividades a llevar a cabo por la comunidad educativa a principio del curso escolar, y con el propósito de facilitar el buen recibimiento del alumnado extranjero.
2. Proceso de acogida: Planificación y desarrollo de las distintas actividades a llevar a cabo por la comunidad educativa durante el curso escolar, y con el propósito de

facilitar el proceso de adaptación del alumno y el desarrollo de competencias comunicativas que mejoren su integración.

Desde la puesta en marcha del Programa Escuelas de Bienvenida en la Comunidad de Madrid, en el que se recogen las orientaciones para la correcta elaboración de un Plan de Acogida, se dispone que es necesario la existencia de una primera fase denominada "Evaluación inicial" y dirigida a la detección de necesidades sobre el nivel de competencia del alumno en la lengua española, su nivel curricular, su contexto familiar, etc. En este trabajo se ha decidido ampliar esta primera fase, y no solamente dedicarla a la detección de necesidades, sino incluir en ella otras actividades que serían un complemento a las exigidas por la normativa.

Para ello, esta primera fase que se propone estará compuesta por tres actividades que se llevarán a cabo al inicio del curso escolar, con el objetivo de facilitar una mejor acogida por la comunidad educativa a los alumnos extranjeros que se incorporan. Estarán planificadas desde el departamento de orientación y dirigidas al alumnado, profesores y equipo directivo.

La segunda fase del Plan de Acogida consta de siete actividades, dirigidas principalmente a promover espacios de interacción entre el alumnado autóctono y extranjero con el propósito de facilitar la inclusión de este último en las aulas de referencia, y en consecuencia, en el centro escolar. Dichas actividades se desarrollarán durante el curso escolar de manera puntual y otras de forma más continuada; especialmente, se llevarán a cabo durante las horas de tutoría, aunque pueden implementarse en otras asignaturas. Los profesores no solo serán quienes guíen las actividades, sino que podrán formar parte e involucrarse en el desarrollo de las mismas, con el propósito de mejorar la interacción de estos con el alumnado extranjero.

Las actividades realizadas en el proceso de acogida deben dotar al centro de estrategias y recursos que faciliten un ambiente acogedor para los alumnos de nueva incorporación, partiendo desde la perspectiva de una escuela intercultural, que considera la diversidad cultural como una ventaja para la comunidad educativa. Por tanto, las actividades tendrán como objetivo principal la concienciación y sensibilización de la diversidad cultural, así como, la participación y colaboración del alumnado autóctono y profesores en el desarrollo de las actividades. Además, se deben desarrollar actividades que permitan generar espacios interculturales, donde el alumnado autóctono conozca la cultura de los alumnos extranjeros, donde estos puedan enseñar aspectos relativos a su propia cultura, promoviendo que el desconocimiento de la lengua española no sea una barrera para la interacción, al potenciar la comunicación no verbal, y la utilización de signos, dibujos, imágenes y cualquier otra forma comunicativa que permita la comprensión del mensaje que se quiere transmitir. Por otro lado, el plan de acogida debe también recoger pautas que puedan ser de ayuda al profesorado, tanto para el desarrollo de las actividades en el aula, como para la mejora de las relaciones con el alumnado extranjero.

En la propuesta de evaluación del Plan de Acogida se valorarán aspectos como los siguientes: la participación del alumnado autóctono y extranjero, la realización de las actividades previstas, la relación entre los alumnos, el conocimiento de las diferentes culturas, el uso del lenguaje verbal y no verbal, el grado de satisfacción de los alumnos, etc. Estos aspectos serán evaluados mediante procedimientos como el registro de observaciones en el aula, entrevistas, y la realización de una reunión entre el equipo directivo y el departamento de orientación, determinando si el Plan de Acogida ha mejorado la inclusión del alumnado extranjero en el centro.

Entre los resultados que se esperaría conseguir a través de la implementación del Plan de Acogida en el centro escolar, se encuentran los siguientes:

- Al potenciar las oportunidades de interacción entre el alumnado autóctono y extranjero a través del desarrollo de diferentes actividades en el aula de referencia; se posibilita el inicio de relaciones entre ambos grupos y se incentiva, sobre todo, la visibilidad del alumnado extranjero en las aulas de referencia, y por tanto, en el centro escolar.

- Al realizar actividades dirigidas al acercamiento de la cultura del alumnado extranjero en las aulas y el centro, y promover la participación de la comunidad educativa en aquellos días o festividades de la cultura extranjera; se espera fomentar en el alumnado autóctono y profesores la tolerancia y respeto hacia la diversidad cultural, así como favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumnado extranjero.
- Con la implicación de los tutores y el profesorado en el desarrollo de las diferentes actividades, se espera que estos puedan ser un apoyo más para el alumnado extranjero, además de responsabilizarse en su proceso de acogida, de manera que, esta tarea no sea única de los profesores del aula de enlace.
- Al propiciar espacios en los que existe una necesidad real por comunicarse con los hablantes nativos, se espera facilitar en el alumnado extranjero un mejor desarrollo de la competencia lingüística en español, además de impulsar el desarrollo de diferentes estrategias que permitan mejorar la comunicación entre el alumnado extranjero y autóctono, de manera que el desconocimiento de la lengua no sea una barrera para las relaciones que estos puedan llegar a formar.

Finalmente, durante el desarrollo de esta propuesta se ha considerado fundamental apoyarse en los estudios de Coelho (2006), defendiendo que “Las escuelas deberán proporcionar un entorno escolar en el que los estudiantes de muchos entornos diversos se sientan valorados e incluidos, y donde todos los estudiantes aprenden a respetarse los unos a los otros y a valorar la diversidad lingüística y cultural”. La realidad de las aulas del centro educativo tomado como referencia refleja una gran diversidad lingüística y cultural, si bien, aunque son muchas las culturas que conviven en el centro, mayoritariamente se incorporan cada año un gran número de alumnos pertenecientes a la cultura china. El aula de enlace se ha convertido en el espacio de acogida para estos alumnos, pues actualmente, es el profesor de dicha aula el principal responsable de la acogida de estos alumnos, lo cual no favorece el hecho de que otros profesores asuman responsabilidades en el proceso de acogida. Por esta razón, se hace evidente que el Plan de Acogida deberá ampliar la responsabilidad del proceso de acogida a otros miembros de la comunidad educativa, de manera que el alumnado de nueva incorporación pueda sentirse apoyado y aceptado, no solo en el aula de enlace, sino por todo el centro educativo. Para ello, el Plan de Acogida debe dotar al centro de estrategias y recursos que faciliten un ambiente acogedor para los alumnos de nueva incorporación, partiendo desde la perspectiva de una escuela intercultural, que considera la diversidad lingüística y cultural como una ventaja para la comunidad educativa.

Con la elaboración del Plan de Acogida se ha evidenciado que es posible realizar una propuesta de intervención viable y ajustada a las características de un centro determinado, y que promueva la participación de la comunidad educativa en el proceso de acogida de los alumnos extranjeros. Las actividades y actuaciones planteadas en el programa se han desarrollado de manera coherente al tipo de población que en ellas participa, y al tipo de funciones que podrían realizar los agentes educativos implicados, no obstante, el conjunto de actividades y actuaciones propuestas son un ejemplo del tipo de acciones que se podrían realizar para generar espacios más inclusivos, en los que todos los alumnos participen y se beneficien mutuamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C., San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. En *Gazeta de Antropología*, Nº 28 /1, 2012, Artículo 14. Recuperado de [<http://hdl.handle.net/10481/20644>]

Boyano, M., Estefanía, J.L., García, H. y Homedes, M. (2004). Aulas de enlace, orientaciones metodológicas y para la evaluación. Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/41582853.pdf>

Coelho, E. (2006). Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada. Barcelona, España: Horsori.

Fernández, J. M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (11).

Goenechea, C. (2008). Evaluación del funcionamiento de las aula de enlace madrileñas. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 284-289). Servicio de Publicaciones.

Instrucciones de 8 de Julio de 2008 dictadas por la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjero, de 28 julio de 2008.

Ley Orgánica 2/2006 3 de mayo por medio de la cual se establecen las instrucciones de la viceconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. Consultada en http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/Instrucciones_ae_0809.pdf

Linares, J.E.y López, M.(2008) Sobre la atención educativa al alumnado extranjero. Las aulas de acogida. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp.284-289). Servicio de Publicaciones.

Llorent,V.J. y López, R. (2012). ¿Cómo podemos organizar un centro educativo intercultural? *Propuestas prácticas de España. Omnia*,18(1), 45-57. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73722545004.pdf>

Macías, E. (2001). Persona y diversidad. Implicaciones educativas en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Madrid*. Vol 12 (2), 595-621.

ORDEN 1644/2018, de 9 de mayo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se determinan algunos aspectos de la incorporación tardía y de la reincorporación del alumnado a la enseñanza básica del sistema educativo español en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (BOCM de 22 de mayo)

Ortega, I., Eguzkiza, M. y Ruiz de Garibay, M. (2004). Orientaciones para la elaboración del Plan de Acogida del alumnado inmigrante. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, p. 5-66. En Pila, J. (2015). *Atención educativa al alumnado inmigrante (Trabajo de Fin de Grado)*. Universitat Jaume I. Castellón de la Plana. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/156285>

Sánchez, P. y García, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid, *Cultura y Educación*, 23(1), 129-139. doi:10.1174/113564011794728614

Stake, R.E. (1999). *The art of case study research: Investigación con estudio de casos*(2da ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Pérez, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En Sánchez, P. y García, R. (2011). *Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid, Cultura y Educación*, 23(1), 129-139. doi:10.1174/113564011794728614

Vázquez, V. (2015). *Enseñanza del español al alumnado chino recién llegado desde una perspectiva de educación intercultural (Trabajo fin de Grado)*. Universitat Jaume I. Castellón de la Plana. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/129168>

“EDUCACIÓN POPULAR COMO HERRAMIENTA ANTIRRACISTA: Experiencias pedagógicas para una enseñanza decolonial”

Patricia Vilanova Becker
Universidad de Oviedo
Jorge Jimena Alcaide
Universidad de Oviedo

PALABRAS CLAVE

Educación popular, antirracismo, migraciones, dialogicidad, pedagogía.

RESUMEN

El recrudecimiento de las políticas migratorias europeas, sumado al crecimiento de los discursos de odio por parte de segmentos sociales ultra conservadores y al éxito de la ultra derecha en las recientes elecciones, generan un panorama de constantes amenazas para los derechos humanos de las personas inmigrantes. En tal contexto, este estudio parte de la hipótesis de que la educación popular inspirada en la obra teórico práctica de Paulo Freire se presenta como una potente herramienta de educación antirracista y decolonial en los ámbitos asociativos y comunitarios. A través de una entrevista en profundidad con una educadora popular y de la observación participante aplicada en un taller en el contexto asociativo, este estudio tiene por objetivo verificar las conexiones entre la pedagogía freireana y la lucha por una educación antirracista en el contexto español. Los resultados obtenidos demuestran que la aplicación de los fundamentos de la pedagogía freireana tienen un gran potencial transformador en la temática migratoria.

INTRODUCCIÓN/ MARCO TEÓRICO

Vivimos en una Europa cada vez más excluyente, donde las actuales tendencias de cierre de fronteras, de negativa al acogimiento masivo de inmigrantes con el no cumplimiento de las cuotas de recepción acordadas, de creación de concertinas y de odio a la diferencia, produce un panorama de constante violación de los derechos humanos. Los resultados de las recientes elecciones europeas no vislumbran un futuro prometedor, puesto que los resultados positivos de los partidos de extrema derecha y xenófobos auguran un crecimiento en los niveles de exclusión de las personas inmigrantes.

Si analizamos los resultados electorales, el total de escaños obtenidos por estos partidos en el Parlamento Europeo es de 171 (una subida de 53 respecto a las elecciones de 2014), que supone el 22,7% de la población total del viejo continente. A nivel español no podemos contrastar los resultados actuales con los de hace cinco años, pero la irrupción del partido VOX, alcanzando tres escaños en el Parlamento Europeo, desvela que España entra en sintonía con el resto de los partidos europeos de corte racista, obteniendo unos resultados porcentuales del 6,2 % de la población total española, con un total de 1.388.681 votantes.

Dando por hecho que las previsiones de futuro serán difíciles para las personas inmigrantes, desde este estudio vamos a proponer el afrontamiento del problema a través de la implementación de nuevas metodologías educativas, de carácter popular y emancipatorio (provenientes principalmente del bagaje latinoamericano) que puedan desarrollarse desde las asociaciones y los espacios comunitarios autogestionados de todos los rincones de nuestro país y de nuestra comunidad. Consideramos que para poder realizarlo debemos echar la vista atrás y revisar experiencias anteriores de educación popular en Latinoamérica,

que nos sirvan como base para desarrollar una nueva metodología adaptada a los nuevos tiempos que se acercan, donde la singularidad principal será el odio al diferente, cuando lo que debería prevalecer es la solidaridad de los pueblos.

¿CUÁL EDUCACIÓN POPULAR?

Entendiendo que la educación popular es un término polisémico, en tanto que ha estado situado en diferentes momentos de la historia brasileña y latinoamericana, es necesario definir los límites conceptuales de la educación popular a efectos de este trabajo. Tomaremos como referencia de educación popular las prácticas políticas y pedagógicas inspiradas en los esfuerzos teórico prácticos de la obra de Paulo Freire. En la perspectiva freireana, los grupos sociales subalternizados son dueños de conocimientos múltiples que no suelen ser valorados por el sistema educacional institucionalizado. La universidad, como indica Boaventura de Sousa Santos (2010), no puede actuar como si fuera una isla de conocimiento en una sociedad de ignorantes. El punto de partida fundamental consiste en asumir que todos los sujetos son portadores de conocimientos valiosos. Entendemos que una de las principales aportaciones de la educación popular en el contexto migratorio es su vocación para asumir que los inmigrantes traen consigo conocimientos valiosos construidos a través de experiencias singulares. A nuestro entender, la educación popular puede ser una gran aliada para romper con esa mirada asistencialista e infantilizadora hacia las personas inmigrantes, que todavía se encuentra presente en muchos espacios gubernamentales y asociativos en España.

Muñiz (2018) pone énfasis en la existencia de una pluralidad de perspectivas interpretativas acerca de la obra freireana, y nos recuerda que Paulo Freire entendía su pedagogía como fruto de sus propias experiencias personales, de su interacción con amigos, con familiares y con la comunidad. Partiendo de esta lógica y, por otro lado, respondiendo a la invitación freireana a la renovación constante de la educación popular, las perspectivas práctico teóricas aquí presentadas fueron también originadas a partir de la trayectoria personal de los autores de este estudio. Por un lado, son resultado de las experiencias de una educadora popular brasileña que hoy se encuentra en la condición de investigadora y activista inmigrante en España; y por otro, de las inquietudes de un investigador español que busca construir con los movimientos sociales asturianos espacios de educación y de transformación social. Como nos indica Gloria Gohn (2017), podemos estar de acuerdo en que los procesos de transformación social son más rápidos y eficientes cuando los sujetos políticos son críticos y conscientes de su papel, ¿pero de qué maneras podemos formar a estos sujetos? La educación popular ha demostrado ser una herramienta potente en el contexto latinoamericano para empoderar sujetos - individuos y colectivos - en la tarea de provocar cambios en su propia realidad. ¿Será también una herramienta potente para cambiar la realidad española de constantes violaciones a los derechos humanos de las personas inmigrantes y racializadas

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR FREIREANA

El diálogo constituye el eje central de la pedagogía freireana. Es a partir de la dialogicidad donde la verdad se produce entre mi mirada y la mirada del prójimo, donde la solidaridad, la alteridad y el encuentro de los sujetos es generado. A partir de la dialogicidad se produce la comprensión de la realidad de los educandos, sacando elementos para la acción y la reflexión. En “Pedagogía del oprimido” (1970), obra paradigmática del pensamiento freireano, la dialogicidad es definida como la esencia de la educación y como práctica de libertad. A partir de la dialogicidad podemos romper con el modelo de educación que Freire define como “bancaria”, donde el conocimiento es transferido de forma unilateral para producir una educación “problematizadora”, capaz de transformar la realidad y las relaciones de poder: “Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, se vuelve problematizado a los sujetos pronunciantes, a exigir de

ellos un nuevo pronunciar” (Freire 1994: 44). El diálogo tiene como premisa que la horizontalidad sea quien oriente todas las relaciones entre las personas involucradas en el proceso educativo.

Pierre Furter, en el prefacio de “Educación como práctica de la libertad” (Freire 1967), defiende que la oralidad de Paulo Freire no expresa solamente su estilo pedagógico, sino que revela el fundamento de toda su praxis: la creencia de que los seres humanos han sido creados para comunicarse unos con los otros. Furter destaca, además, que esta oralidad no debe perderse en los vacíos del pensamiento, en los verbalismos y formalismos típicos de las elites en el poder. En ese sentido, la oralidad en la práctica freireana reconoce los saberes de las trabajadoras y trabajadores del campo, de las gentes de las periferias urbanas, es decir de personas con pocos recursos económicos que no han sido introducidas a la jerga académica.

A la dialogicidad, con su potencia transformadora, y a la oralidad, como ética comunicativa, podemos sumar la amorosidad como uno de los pilares de la pedagogía freireana. Para Freire, el amor debe ser restablecido con la superación de la situación de opresión. La educación debe ser amorosa, y al ser amorosa, es dialógica; el amor es el fundamento del diálogo. Desde esta perspectiva, “el amor es un acto de coraje, nunca de miedo, el amor es el compromiso con los hombres. Dónde están los oprimidos, el acto de amor está en comprometerse con su causa” (Freire 1994: 45).

La amorosidad se conecta con el fundamento de la voluntad transformadora, que es el compromiso político en la práctica pedagógica. Partiendo de la realidad concreta del educando, la metodología freireana nos invita a comprender todo su universo social y simbólico con la finalidad de generar conciencia sobre los factores de opresión que influyen en su ser-estar en el mundo. El proceso de toma de conciencia invita al educando a expandir su comprensión de la realidad más allá de su dimensión local, pero también a verse como sujeto político en perspectivas más amplias.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general que nos planteamos con este estudio es el de establecer conexiones entre los fundamentos y metodologías de la educación popular latinoamericana, inspirada en la obra de Paulo Freire, con la lucha por una educación antirracista en el contexto español. En la actualidad, colectivos de personas inmigrantes y racializadas, así como asociaciones y espacios comunitarios autoorganizados, producen nuevas metodologías de educación que rompen con paradigmas eurocéntricos de producción y de transmisión de conocimiento, y creemos que estas experiencias son fundamentales en la lucha contra esta creciente lacra de la exclusión social por cuestiones de raza/etnia y nacionalidad.

Para alcanzar este objetivo pretendemos dar pequeños pasos que nos lleven a la consecución de nuestro objetivo principal. El procedimiento a seguir podemos resumirlo en:

- Investigar de qué maneras la educación popular de inspiración freireana puede ser una herramienta potente en los procesos educativos con personas inmigrantes y racializadas en España llevados a cabo por diferentes espacios asociativos.
- Visibilizar los retos y las experiencias positivas llevadas a cabo en España por educadoras y educadores que utilizan la educación popular como horizonte pedagógico en la temática migratoria.
- Proyectar y conectar la perspectiva freireana y las experiencias actuales de educación popular para dar respuesta en el aquí y en el ahora.
- Conocer de primera mano cuales son los problemas que tiene la población inmigrante en el estado español.
- Proponer soluciones a través de nuevas metodologías educativas que luchen contra el eurocentrismo, generador de los prejuicios y del odio a la diferencia.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología a emplear tiene su base en la educación popular latinoamericana y se sustenta en el paradigma de investigación de carácter crítico. Usaremos un enfoque cualitativo de carácter dialéctico, que nos permita descubrir la visión del mundo de los grupos implicados a través del diálogo y los discursos colectivos. El método de investigación que utilizaremos será el de investigación-acción (Kurt Lewin, 1944) pues lo que intentamos es conocer la perspectiva de ciertos colectivos que viven una situación dada, con la finalidad de establecer con ellos un proceso educativo que contribuya a la transformación social. Las técnicas que emplearemos para alcanzar este conocimiento, que busca la transformación de la realidad, son la entrevista en profundidad a una “analizadora social”, en este caso a la Gestora de una asociación involucrada en temas de Cooperación Internacional y especialista en temáticas de “Prostitución y Trata e Inmigración” y la observación participante en el desarrollo de un taller de educación popular, donde se aplican una serie de técnicas y dinámicas grupales y participativas.

Los instrumentos utilizados para recoger la información durante la entrevista han sido el guion de la entrevista y la grabadora de audio. En el caso de los talleres se han utilizado dos vías para recoger la información: Observación participante de la investigadora 1, que utilizó un diario de campo, y observación no participante del investigador 2, apoyado en una guía de observación y una escala de estimación, además de en la grabadora de audio para captar los testimonios de los participantes. A la conclusión de estos talleres se ha realizado una coevaluación participativa con los asistentes, de carácter dialógico, y una pequeña encuesta de satisfacción que nos han servido para obtener un conjunto de conclusiones acerca de la adecuación de las técnicas propuestas.

ENTREVISTA A INFORMANTE CLAVE

La entrevista ha sido realizada a lo largo de aproximadamente una hora en un local debidamente acondicionado para ello, siendo grabada en audio y transcrita para su análisis con el software de análisis de datos MAXQDA 2018. Las informaciones han sido codificadas y categorizadas, extrayéndose unas categorías definidas como los temas de análisis centrales en la entrevista, y de los cuales hablaremos a continuación.

La educadora ha tenido una dilatada trayectoria de más de 30 años como docente de física y química en la educación secundaria asturiana. Su experiencia vital y su bagaje es aprovechado para desarrollar acciones de cooperación al desarrollo desde la asociación en la que ejerce como voluntaria. La educadora, que en la actualidad cumple setenta años, nos cuenta que su jubilación fue también una de las vías para enfocar sus energías en nuevos proyectos educativos, empezando una duradera experiencia en una asociación de cooperación internacional con temas de género y migraciones, que sigue realizando hoy día. La inmigración siempre fue uno de los temas presentes en el horizonte de sus preocupaciones sociales, puesto que ella misma había emigrado con su familia desde Cuba en su adolescencia.

Su interés interdisciplinar por llevar la enseñanza de física y química más allá de los estrictos límites de las disciplinas se ha convertido en una “voluntad educativa” que definió como:

“una voluntad de que las personas puedan ponerse en situación de enriquecer, ampliar sus ideas y que eso lleve consigo según qué temática un proceso de empoderamiento, pues metodológicamente luego se conseguirá o no, con las estrategias que planteas, con los materiales, con las dinámicas que utilices, lo que subyace es el intento de que las personas quieran, si es que lo consigues, quieran utilizar estas ideas, moverlas y ponerse con ello...” (00:11:54-4)

En la entrevista se ha preguntado por diversidad de temas relacionados con el hecho migratorio y con el trabajo de intervención que desarrolla, proporcionándonos una información que consideramos muy valiosa. También se le ha preguntado por los proyectos

educativos y actividades en los que participa, que son principalmente cursos-taller y talleres para mujeres y población inmigrante. Las metodologías que aplica en su trabajo de voluntariado son el trabajo en pequeño o gran grupo, junto a dinámicas facilitadoras que pone eliza a través de diferentes técnicas, como el árbol de problemas, el diagrama de Venn, el rol playing, las puestas en común o el trabajo con dibujos o imágenes.

La entrevista realizada revela un nivel considerable de influencia de la educación popular freireana en sus prácticas reflejado no solamente en sus metodologías, sino también en los principios éticos que las orientan, a pesar de reconocer que esta influencia no siempre ha sido asimilada por ella de forma deliberada. Respecto a sus relaciones previas con la educación popular afirma no haber tenido un aprendizaje sistemático en la materia, salvo lecturas aisladas, aunque manifiesta ser consciente de los objetivos compartidos por la educación popular y las labores de cooperación al desarrollo que ella misma realiza.

“Como te decía, cuando yo estaba en la educación, pues con un par de profesores de la Universidad de Oviedo que ya no están, que estaban en la Facultad de Pedagogía y en la de las ciencias de la educación, pues impulsaron una plataforma asturiana de educación crítica y hacíamos muchas actividades y a través de esta experiencia yo pude conocer la educación popular y leer algo así de Paulo Freire muy muy general conocer las bases de su planteamiento, Souza Dos Santos no sé si se enmarca dentro de educación popular pero es esa reflexión que viene de Latinoamérica, bueno muy importante, muy interesante...” (00:27:13-3)

Señalando que no ha tenido un aprendizaje sistemático de la obra de Paulo Freire, nos indica que sin embargo sí que ha podido estar en contacto con algunas ideas de su obra:

“...conectar la educación con las necesidades vitales de las personas, y cuando las personas se sienten oprimidas, se sienten con necesidades que comparten, eso es un espacio para promover la educación ¿no?, para poder entender, para poder dar quizá entender, aprender otras herramientas que le permitan conocer esa realidad y poder dar pasos en su liberación, en su desanimación de alguna manera, no tengo muchas ideas pero si la educación y eso siempre me ha apasionado...” (00:27:13-3)

Narra también como las metodologías didácticas empleadas con los grupos de personas inmigrantes en la organización en la que es voluntaria, tienen en consideración las especificidades de un contexto plural y diverso:

“Esas metodologías intentan por una parte tener en cuenta la diversidad de personas con las que trabajamos en esos trabajos en grupo, no solamente cuestión de lenguaje sino de otro tipo de digamos de situaciones, de capacidades, ¿no?, de personas que han estado en sus países no solamente escolarizadas, sino con una formación ya superior, a personas que no saben leer y escribir porque prácticamente no estuvieron escolarizadas; entonces el ir conociendo que las cosas que íbamos a tratar teníamos que abordarlas de una manera muy asequible, pues empecé a plantearme también utilizando mi experiencia previa, dinámicas que fueran facilitadoras.” (00:18:43-9)

Las metodologías empleadas en la asociación pueden estar perfectamente asociadas a prácticas pedagógicas orientadas por principios freireanos cuando observamos la articulación de múltiples elementos como juegos lúdicos, imágenes como “dispositivos mentales” que provocan reflexiones sobre la realidad de las/los educandas/educandos, diálogos abiertos y horizontales, entre otras técnicas:

“(...) entonces el uso de un lenguaje asequible, el uso de imágenes, el uso de la proyección para facilitar, el uso del trabajo en pequeños grupos facilitando en que el que algunas personas cuando están en grupos de tres o cuatro pues pueden atreverse a hablar y no sin embargo en gran grupo y luego todo eso incorporarlo en las puestas en común, bueno, pues todas estas en metodologías que no son desconocidas para vosotras.” (00:23:53-9)

Las metodologías son manejadas de manera fluida y creativa, estando siempre abiertas a nuevas yuxtaposiciones y alteraciones de acuerdo con las respuestas del grupo a las

técnicas empleadas por la educadora facilitadora: "...no tengo como un patrón, sino como ideas que me llevan a ir utilizando dinámicas que he conocido y luego en base a eso crear algunas pequeñas cositas ¿no?" (00:23:53-9). Todo este abanico de metodologías responde a la complejidad de los retos enfrentados en la educación antirracista con personas inmigrantes:

"Los mayores retos yo creo que tienen que ver con la situación en la que se encuentran las personas migrantes, que es una situación muy diversa, no solamente diversa por el país de origen o por las edades, sino por el momento vital en el que se encuentran, que no es lo mismo una persona que acaba de llegar o que lleva poco tiempo, que está en busca de trabajo porque está en paro o ya lleva mucho tiempo aquí y tiene ya una perspectiva, es decir esa diversidad de situaciones vitales hace que cuando se organiza un grupo como lo que estamos haciendo pues haya poca continuidad en la asistencia, el interés y la motivación comprendiéndolo perfectamente, es muy diferente... porque lo más perentorio para una persona es sobre todo si tiene familia a su cuidado aquí o allí, o aquí y allí, tiene que ser resolverlo y por mucho que tú pienses que todo aquello le puede venir muy bien, entiendes que no lo viva así y entonces el mayor reto es poder seguir intentando con estas intervenciones, esos objetivos educativos, educacionales, pero haciéndolo compatible con la situación vital de esas personas y eso me parece muy complicado." (00:29:02-6)

La educadora plantea la necesidad de reconocer el contexto vital que atraviesa la experiencia de las personas inmigrantes, teniendo en consideración los retos y las violencias que el proceso migratorio en el contexto español conlleva. La educadora debe estar atenta a las respuestas de sus educandos construyendo espacios de diálogo y metodologías que se conecten a su realidad social:

"Junto con lo otro, más metodológico, aunque también lo primero lo es, que tiene que ver con dar con los planteamientos metodológicos, las herramientas para motivar a las personas a meterse en la tarea y ser capaz de entender los mensajes que te pueden dar de si aquello está funcionando o no, si les interesa o no, si es adecuado o no ¿vale?, ser capaz de entender que no van por ahí las cosas, que deberían ir por otros sitios y estar con una postura abierta en principio, yo creo que la tengo a recoger esos mensajes y traducirlos en cambios". (00:31:34-5)

Para ella, los grandes cambios comunitarios son más difíciles de alcanzar, ya que necesitan de una gran movilización social. Por otro lado, las relaciones interpersonales entre las participantes de estos programas son positivas, estableciéndose en muchas ocasiones lazos entre ellas y entre las personas voluntarias con ellas mismas, proyectándose la acción mucho más allá del espacio educativo.

Según la educadora informante, las personas inmigrantes tienen miedo e incertidumbre porque se les hace ver que no son de aquí, entre otros factores:

"...el miedo porque conocen lo que les espera o lo que les puede esperar si no tienen su situación regularizada, entonces yo no sé cómo lo viven en términos de reto.... yo entiendo que viven con miedo, conviven con incertidumbre, con desconfianza y sobre todo mucho miedo, mucho miedo...el miedo más importante es a que le devuelvan a su país. Y respecto a la sociedad en general, pues el sentir, según las experiencias que no son de aquí, que se les hace ver que no son de aquí, que en unas situaciones dramáticas les hacen algunas personas pensar que vienen... aunque ellas luego muchas veces no se lo creen, que les vienen a quitar los maridos a las mujeres, los trabajos, que vienen a buscar pues eso, ayuda, dinero. Lo que pasa es que no sé, me cuesta como ver cómo cuál es para ellas en términos de retos ¿no?, cuál sería el reto de ellas..." (00:56:58-9)

Por otro lado, su visión sobre la situación social de la población inmigrante es vergonzante, tanto con el marco social como con el normativo sobre el que se desarrollan los proyectos, cuyos objetivos últimos son documentar, legalizar y normalizar su situación administrativa.

Muestra su indignación por la situación existente en la frontera sur y para nada la consuela que en España se “trate un poco mejor” a la gente que en otros países, una idea muy generalizada que también pone en cuestionamiento:

“...me parece terrible lo que está pasando en la frontera sur, me parece terrible que el Gobierno del Estado español esté participando de esas políticas y no me consuela gran cosa el pensar que en España se trata un poco mejor a los inmigrantes que en otras partes de Europa u otras partes del mundo, en caso de que fuese así, porque bueno, sería un consuelo muy alicorto ¿no?; a mí sobre todo me parece indignada, indignante, me da indignación y vergüenza”. (00:51:05-2)

Acerca de las principales dificultades con las que se encuentra la población migrante señala, respecto al estado, el miedo de ser puestas en una posición de inferioridad por cuestión de raza o lengua, o por una eventual falta de educación básica, y respecto a la sociedad el principal problema que detecta es ese sentimiento de desconfianza en relación a la población inmigrante que constantemente tiene que estar demostrando que no tiene porqué ser así:

“...respecto al estado hay mucha cuestión de miedo, hay también probablemente el sentirse digamos inferiores entre comillas ¿no?, si son negras, sino saben hablar, si no tienen una educación [formal] y respecto a la sociedad pues también, es que la sociedad le está poniendo muchas trabas constantemente y es así cómo se sienten ¿no?, y como ellas se ponen de manifiesto en estos grupos de discusión... la mujer que es negra y que están en aquel hotel y que incluso a la otra que está trabajando igual que ella, pues la tratan de forma diferente...esa es parte de la sociedad, los dueños de ese hotel, sus jefes de trabajo ¿no?, y personas que viven con ellas en el barrio o están en la tienda y sienten que desconfían de ellas.... como que tienen que estar demostrando constantemente ¿no? pues determinadas cosas....” (00:58:19-6)

Añade que en esta situación es especialmente dañino el papel de los mass media, como parte de esa sociedad que dificulta la integración de las personas inmigrantes, puesto que ayudan a criminalizarlas y a potenciar comportamientos racistas en la sociedad.

TALLER DE EDUCACIÓN POPULAR

Tras la lectura del libro de Bustillo & Vargas (2002), teníamos claro que los contenidos temáticos deberían ser los temas y cuestiones más cercanos a los intereses del colectivo migrante. Pensamos que desde un enfoque abierto y flexible, participativo, práctico y vivencial este grupo podría recuperar y analizar la experiencia colectiva para reconocer con sentido crítico los obstáculos y potencialidades existentes en nuestra sociedad, para poder transformar y mejorar su realidad. Sabíamos, en base a estos autores, que sería necesario seguir un proceso de comprensión, sistematización y análisis de nuestro conocimiento sobre la realidad y las dinámicas sociales, incorporando nuevas visiones e interpretaciones y otras formas de entender y responder a la realidad, para alcanzar esa necesaria concientización, pero siempre desde lo inmediato, lo grupal y lo local para así reorientar nuestra práctica y desenvolvernos mejor en la realidad. También consideramos como algo necesario revisar y evaluar la práctica de forma colectiva, a través de una puesta en común de carácter grupal, que se ajustara a una nueva forma de comprensión de la realidad y a las nuevas capacidades colectivas que surgieran durante el proceso. Las técnicas empleadas buscarían provocar una participación para la reflexión y el análisis, donde se recogiera lo objetivo y subjetivo de la práctica o realidad en la que se mueve este colectivo.

El taller ha sido realizado a lo largo de una sesión de tarde en un local de participación ciudadana de la ciudad de Oviedo, previa solicitud del equipo de investigación para la cesión del espacio. La difusión del mismo se ha realizado a través de varias webs y mediante cartelera colocada en lugares significativos de la ciudad. Podemos anticipar que la participación sino ha sido totalmente exitosa, podría ser considerada suficiente en relación con los recursos desplegados, aunque debemos reconocer que se ha echado de menos una

mayor participación de población inmigrante y de mujeres, puesto que el número de participantes nativos y de origen extranjero estuvo repartido de forma desigual, aunque nuestro propósito de partida era realizar el taller con personas de diversidad de orígenes étnicos y culturales, pero con predominio de las personas migrantes, verdaderos protagonistas de las acciones previstas. En total hemos reunido a un grupo de diez personas, compuesto por cinco hombres y dos mujeres de origen español, junto a dos hombres y una mujer de origen extranjero.

El taller comenzó con una breve presentación del mismo, donde se realizó una exposición de los motivos que nos llevaron a plantear el desarrollo de un taller que incluyera los conceptos de la educación popular, planteados desde una intencionalidad y una concepción antirracista, como una manera válida de poder disponer de una herramienta práctica que pudiéramos usar a nuestro favor en el contexto español. Tras esta breve exposición de motivos, hablamos someramente sobre nuestros perfiles como investigadores/as, inmediatamente antes de proceder a realizar una actividad introductoria llamada “*La telaraña*”, una dinámica de calentamiento y presentación que nos sirviera para romper el hielo y para que las personas pudieran conocerse. Todas las personas participantes nos contaron cuestiones personales sobre su perfil profesional y sobre los intereses que les habían hecho acudir a participar en nuestra actividad.

La segunda actividad planteada fue el visionado de un video corto, como forma de acercarlos a la temática y comenzar la discusión grupal. A través de un video llamado “*Mujeres migrantes y resistencias*” (Manterola, 2016), que habla sobre la perspectiva de las personas inmigrantes en relación al racismo que sufren en las ciudades españolas, hemos podido sensibilizarnos con el hecho migratorio de una manera más cercana a la realidad. Tras su visionado se han realizado varias preguntas de manera general: ¿Qué os ha parecido? ¿Pasan estas cosas en Asturias? ¿Queréis compartir alguna experiencia semejante que hayáis vivido?. En los comentarios realizados por las personas participantes pudimos ver su interés en participar abiertamente en el debate sobre estos y otros aspectos problemáticos que viven las personas migrantes, y por ello decidimos ampliar sobre la marcha el tiempo de debate y de reflexiones personales para que quien deseara contestar a estas preguntas con profundidad pudiera hacerlo.

La tercera actividad consistió en la lectura y comentario de noticias de prensa de carácter negativo y con un alto componente emocional, que sin duda incitaron al grupo a una mayor participación. Se le entregó un par de noticias a cada persona, que fueron leyendo y comentando al resto de participantes. Primero se expuso el contenido de las noticias y posteriormente de forma espontánea, se debatió sobre el tratamiento que hacen los medios de comunicación sobre cada una de las noticias y sobre los grandes problemas de base que en ellas se mostraban. Por último se pudo hablar en profundidad sobre la proyección de tales noticias en la realidad cotidiana de las personas migrantes y sobre la similitud de algunas noticias con casos similares, ya que de partida sabíamos que no son noticias de carácter aislado, sino que tienden a repetirse.

Tras la lectura de las mismas, también se les preguntó de forma general cómo veían el hecho de ser inmigrante y vivir en España, cuál era su visión sobre esas realidades y cuál fue la noticia que más les impactó, además de extraer conjuntamente un cúmulo de situaciones especialmente llamativas en las situaciones que se describían en las noticias. Hemos empleado gran parte del tiempo destinado al taller para realizar esta actividad, puesto que se detectó que realmente era en esta fase del taller dónde estaba saliendo la información realmente importante, y aunque esto nos impidió poder realizar otras actividades previstas previamente, como la lectura de noticias positivas o la elaboración de un periódico colectivo, las conclusiones alcanzadas en torno a los temas de debate han sido profundas y clarificadoras acerca de las situaciones por las que han de pasar el colectivo de las personas sujeto de investigación.

La última actividad realizada fue el “*sombrero de las dudas*”, dónde se fueron extrayendo preguntas de un sombrero y se posibilitó la continuación del debate en torno a los centros de

interés temático. Las preguntas que se realizaron buscaban principalmente conocer cómo podemos superar el racismo y la discriminación, que acciones concretas podemos acometer desde nuestra comunidad, además de preguntarles también sobre cómo afecta el racismo a las personas inmigrantes y sobre qué tipo de actividades de educación antirracista necesitaríamos desarrollar de manera colectiva para mejorar la situación de este colectivo de personas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la entrevista en profundidad realizada a una educadora sobre su experiencia con grupos de personas migrantes y de nuestra propia experiencia teórico-práctica para realizar la observación participante durante la dinamización de un taller mixto sobre los derechos humanos de las personas inmigrantes, ofrecemos los siguientes resultados y temas centrales para someter a discusión, con vistas a la mejora del afrontamiento del problema migratorio y racista en primera instancia y de la mejora ético-social en último término:

Los resultados que se han generado a partir de la realización de la entrevista podrían considerarse como muy reveladores de la situación por la que están atravesando estas personas, desde la perspectiva de alguien que tiene contacto diario con un grupo representativo de los mismos. A partir del testimonio de la informante hemos podido conocer de una mejor manera algunas de las actuaciones que se están llevando a cabo desde las asociaciones que trabajan con la población inmigrante, y sobre todo hemos conocido cuál es su visión personal de la entrevistada sobre el trabajo que desde la asociación en la que es voluntaria se realiza, además de haber profundizado sobre la actual situación que se está dando en la sociedad española respecto al hecho migratorio. Especialmente clarificadores han sido sus testimonios sobre las metodologías de intervención, los retos comunicativos a afrontar con este grupo de población y los retos educativos a afrontar desde el asociacionismo. Además hemos podido aprender más sobre cuales las peculiaridades, los problemas y las cuestiones más urgentes que debemos afrontar, tanto a nivel individual como colectivo, para mejorar la vida de las personas inmigrantes. Podemos concluir que es el estado quien debe afrontar en primera instancia una actuación coherente y humana respecto a la disposición de los derechos sociales en la materia migratoria, y que la sociedad paralelamente debe construir un proceso educativo para aplicar el respeto a la diversidad social como uno de sus valores fundamentales.

En este sentido son principalmente los retos educativos y comunicativos sobre los que debemos incidir desde una pedagogía antirracista. Para esta informante los retos educativos en el tema migratorio son claros: atender las diversas situaciones en las que se encuentran las mujeres y la población inmigrante con la que trabajan y cubrir el cúmulo de motivaciones e intereses que tienen éstas, con el objetivo de resolver sus problemas más inmediatos desde una postura que debe ser siempre abierta. En su trabajo cotidiano tiene asumido que el diálogo es una cuestión de primer orden, aunque reconoce que en la práctica no se consigue como debería, ya que a veces no se les posibilita el protagonismo necesario que deben tener como centro de la intervención y por ello nos invita a reflexionar sobre las razones que causan que la horizontalidad no se esté logrando del todo y sobre el verdadero protagonismo que deberían asumir las personas inmigrantes, por lo que ve necesario realizar una reflexión práctico-teórica sobre cómo afrontar la atención de esta población.

Preguntada sobre los principales retos a que se enfrentan las asociaciones, la educadora señala la tarea asistencialista que muchas veces tienen de cumplir, ofreciendo a la población inmigrante subsidios vitales como ropa y alimentación, lo que hace que los recursos escasos sea uno de los principales retos, ya que deben adecuar los recursos existentes a esas necesidades que necesitan ser cubiertas. La asociación en que trabaja la entrevistada no realiza esta labor directa de asistencia, sino que ofrece material preventivo a las personas inmigrantes, aunque el verdadero reto es cómo llegar a ellas, puesto que al principio es difícil que acudan al recurso y que establezcan el vínculo necesario para poder

incidir con acciones positivas, por tanto, el principal reto es la manera de hacer que esos vínculos se creen.

Los retos comunicativos son, aparte de la lengua, las diferentes concepciones y culturas existentes, ya que por ejemplo, conceptos como “salud y enfermedad” no llevan necesariamente a compartir significados, puesto que los códigos en cada cultura pueden llegar a ser diferentes. El verdadero reto es cómo solventar el problema de la supuesta superioridad de unos sobre otros, aunque sin dejar de lado los retos de las personas inmigrantes en su relación con el estado y con la sociedad en general frente a la constante violación y privación de derechos a que están sometidas, cuyo cambio depende en última instancia de la actuación del estado

Respecto al taller de educación popular las conclusiones que podemos extraer es poder haber comprobado que las actividades planteadas han sido una buena manera de acercarnos críticamente a la realidad de las personas inmigrantes a través de su representación en los medios de comunicación masivos. Podríamos calificar el nivel de implicación de las personas participantes en la lectura de las noticias como muy alto, pues han expresado de forma clarificadora tanto el contenido de las noticias como sus reflexiones críticas sobre las mismas, y además durante un tiempo bastante considerable, del que realmente salieron temas de interés de carácter reflexivo sobre los temas centrales de nuestro estudio.

La puesta en común final sobre la percepción de las personas participantes sobre el taller también nos reveló el gran interés despertado en ellas, además de informarnos sobre los aspectos positivos y negativos de su desarrollo. También hemos podido valorar junto al gran grupo la posibilidad de continuar con la realización de estos talleres de una manera más amplia y regular en el tiempo. Casi la totalidad de participantes aboga por que se sigan realizando acciones de este tipo y porque siga la reflexión social sobre la problemática estudiada.

En definitiva, las conclusiones a las que llegamos desde el equipo investigador son positivas y queda abierta la posibilidad de poder realizar nuevos talleres en meses posteriores, en base al elevado interés generado por la actividad. Como aspecto negativo podemos destacar la escasa participación del colectivo inmigrante, que aunque nos hubiera gustado que fuera mayor, queda abierta a la mejora para posteriores convocatorias a estos talleres de educación popular antirracista.

En términos generales, también se ha llegado a una confirmación en término de resultados del marco teórico planteado en el inicio, ya que desde una práctica orientada por el fundamento de la dialogicidad, la pedagogía freireana nos ofrece herramientas para superar uno de los mayores retos en la educación popular con personas inmigrantes llevada a cabo en España: el desnivel de poder simbólico entre personas inmigrantes y nativas derivado de diferentes posiciones interseccionales de género, raza/etnia, nacionalidad, situación administrativa, clase social, entre otros factores capaces de generar diferentes posiciones de poder. Se verifica que la premisa de la horizontalidad enseña a las personas en posiciones de privilegio social a escuchar más, a ceder más la palabra, y a deconstruir ideas culturales preconcebidas sobre su estar y sentir en el mundo.

Por otro lado, verificamos que la oralidad es un aspecto de gran importancia en la educación popular en el contexto migratorio. En el trabajo educativo con grupos de personas inmigrantes los retos lingüísticos y comunicativos están presentes, una vez que los grupos de trabajo suelen estar formados por personas que presentan diferentes idiomas y niveles de dominio del castellano, provenientes de variados contextos culturales. Siguiendo esta misma lógica, los espacios educativos con grupos de personas inmigrantes dejan de lado los manuales y los dictámenes de una gramática perfecta, y ponen en marcha procesos comunicativos donde lo más importante es generar empatía y conexiones humanas.

Consideramos que la amorosidad en clave freireana está presente como horizonte ético de la acción político pedagógica con las personas inmigrantes en situación de opresión, posibilitando que las barreras de clase social, nacionalidad, y todas las demás que sitúan las

personas en diferentes posiciones sociales, sean desestabilizadas. En este sentido, la educación con personas inmigrantes, partiendo de la educación popular freireana, invita a comprender las opresiones cotidianas implicadas en el proceso migratorio - ¿por qué me siento intimidado en el sistema de salud? ¿por qué mi permiso de residencia fue denegado? ¿por qué personas inmigrantes tienen los trabajos más precarios? - posibilitando además una visión ampliada de su experiencia diaspórica dentro de contextos regionales, nacionales y globales.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los resultados generados tras la realización de la entrevista y el desarrollo del taller de educación popular también nos dan la posibilidad de poder formular una serie de conclusiones y propuestas, que dialogan teóricamente con las orientaciones de diversos/as pensadores/as en el tema, y que nos invitan a adoptar unas formas de actuación tanto a nivel general como individual para afrontar el creciente problema del racismo existente en nuestra sociedad.

La educación antirracista demanda el cuestionamiento de la noción de raza como una verdad biológica, y la resignifica como una categoría social importante en la afirmación de los derechos humanos. La palabra raza, al ser resignificada por los sujetos políticos racializados, se convierte en una importante categoría sociológica en la lucha antirracista. Reafirmar la importancia del respeto a las diferencias, en contraposición al clásico “somos todos iguales” es una forma de combatir al universalismo asimilacionista que niega las diferencias y subsume al Otro como “lo mismo” (Dussel 1994: 61) que ha sido una de las estrategias históricas de la colonialidad europea. En ese sentido, la educación antirracista reivindica las diferencias culturales que puedan provenir de la diversidad de etnias y nacionalidades como un elemento de riqueza cultural que conforma las sociedades transnacionales.

En atención a eso, la educación antirracista trae como propuesta un nuevo modelo migratorio que cuestiona las políticas de “integración” de la Unión Europea y de la Ley de Extranjería en España. La idea de integración a menudo viene conectada a políticas de asimilación donde la población inmigrante debe comprobar que de hecho se ha “integrado” a la comunidad para poder acceder a visados y permisos de residencia, como por ejemplo queda explícito en la exigencia de aprobación en el examen de idiomas DELE y en el examen CCSE de conocimientos constitucionales y socioculturales de España para poder acceder a la ciudadanía. La integración es un concepto abstracto y de difícil evaluación, que ignora el hecho de que muchas poblaciones inmigrantes sienten necesidad de formar sus propias comunidades culturales y afectivas dentro del estado español, buscando mantener las costumbres y idiomas del país de origen.

Partiendo de las reflexiones de teóricas del feminismo negro, Ribeiro (2019) llama la atención para el hecho de que los individuos que forman los grupos sociales localizados en el poder, aunque se opongan a las injusticias, se benefician estructuralmente de las opresiones que acometen a los grupos subalternizados. Una persona blanca puede renunciar a algunos de sus privilegios en el ámbito individual, sin embargo continuará ocupando una posición de poder en el ámbito social que le hará vivenciar las opresiones de una forma diferente a la de los individuos que ocupan el lugar del Otro subalternizado. Estos aspectos de la experiencia social conforman un “*lugar de fala*” (Ribeiro 2019) traducido como un “lugar de enunciación”, y nos ayudan a comprender que la posición social de cada individuo le permite acceder al mundo de formas distintas. En ese sentido, la perspectiva de los sujetos subalternizados en el proceso migratorio es fundamental para articular políticas migratorias antirracistas que sean realmente efectivas. Frecuentemente los espacios asociacionistas y de lucha antirracista otorgan el protagonismo a individuos nativos que, a pesar de sus buenas intenciones, no pueden ofrecer al debate antirracista la perspectiva única de los sujetos que de hecho sufren las opresiones en el proceso migratorio. La premisa parece ser sencilla,

pero en la práctica suele fallar: la educación antirracista trae como propuesta que los sujetos racializados y subalternizados en los procesos migratorios sean protagonistas de sus agendas políticas, que encuentren espacios seguros donde compartir sus experiencias y que no sean infantilizados al tener siempre una persona nativa “hablando por ellos”. Sin embargo, destacamos que Ribeiro subraya que el “lugar de enunciación” no significa que solamente las personas racializadas puedan hablar sobre el racismo, sino que los sujetos blancos lo hacen desde una posición social específica, y que deberían pensar críticamente sobre ella, actuando con responsabilidad social.

El protagonismo político de los sujetos subalternizados debe venir igualmente conectado a una pedagogía descolonizadora. No basta garantizar a la población inmigrante protagonismo y representatividad en los espacios político-pedagógicos, sino que todo el proceso educativo debe estar comprometido con la descolonización de las prácticas y metodologías. Según Walsh (2013) debemos construir caminos de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir, desde un horizonte pedagógico y decolonial. Debemos aplicar las pedagogías como instrumento para construir vías que nos permitan alcanzar una nueva rehumanización. Hay que retomar la pedagogía como un elemento que nos dirija hacia pensamientos y comprensión de los hechos de una manera crítica, para alcanzar ciertas prácticas de intervención, construcción, creación y liberación. Para ello podemos basarnos en el método dialéctico freireano como herramienta que nos permita visualizar la realidad mirando hacia nosotras mismas y, al mismo tiempo, tomando distancia de ella, con el fin de realizar un proceso de teorización y abstracción. En ese sentido, el bagaje cultural de los sujetos inmigrantes no se limita a los elementos que suelen ser exotizados por la mirada europea en forma de bailes o gastronomía, sino comprende muchos otros conocimientos y modos de “sentipensar”³⁹.

Según De Souza (2013) debemos tener una imaginación pedagógica crítica para desentrañar el vínculo geopolítico e histórico entre la “idea de raza” y la relación entre “poder-saber”, que es la que condiciona las relaciones internacionales, las dinámicas de Estado y la naturaleza de los sistemas educativos, de comunicación, de cooperación y de innovación. Debemos ir más allá de la colonialidad del poder, del saber y del ser, y además debemos orientar nuestra imaginación pedagógica hacia un proceso crítico, creativo y propositivo de descolonización cultural y mental de la “idea de progreso/ desarrollo”. Para este autor, si queremos construir otro mundo, justo, igualitario, pacífico, solidario y sostenible debemos cultivar nuestra imaginación pedagógica para construir el “día después del desarrollo”, liberándonos de clasificaciones y jerarquías (desarrollados/subdesarrollados, en desarrollo/emergentes, primer-ter-cer mundo) que reproducen la “idea de progreso y de desarrollo asumiendo la existencia de un estado inferior de vida a superar, el “subdesarrollo”, y un estado superior de vida a alcanzar, el “desarrollo”. Habrá que romper con las cadenas mentales que nos hace rehenes de un pensamiento que “naturaliza” los patrones globales de poder que operan sobre la raza, el saber, el ser y la naturaleza. También habrá que construir una “educación para la vida” que forme ciudadanas y ciudadanos que piensen crítica, creativa y propositivamente. En ese sentido, Quijano (2013) señala la necesidad de potenciar iniciativas, proyectos y prácticas que se dirijan hacia un horizonte económico plural, formado por economías para la vida de carácter solidario, diverso y comunitario, fundamentadas principalmente en el trabajo y en prácticas comunitarias sustentadoras, y que tengan como horizonte el cuidado mutuo y el feminismo, como maneras alternativas de afrontar la conformación de una nueva economía global. Ferrao (2013) indica que debemos promover procesos de desnaturalización y explicitación de la red de estereotipos y preconcepciones que pueblan nuestros imaginarios individuales y

³⁹ El concepto de “sentipensar” es introducido por Orlando Fals Borda (1984) en la obra “Resistencia en el San Jorge”, habiendo llegado a ello a través de sus diálogos con pescadores del río San Jorge. El concepto de “pensar con el corazón y sentir con la cabeza” rompe con la dureza del racionalismo, y habla sobre los procesos de resiliencia frente a los tiempos de la naturaleza y a condiciones sociales adversas.

sociales en relación a los diferentes grupos socioculturales. Además debemos cuestionar el carácter monocultural y el etnocentrismo que están presentes en la escuela, en el currículo escolar y en las políticas educativas, preguntándonos por los criterios utilizados para seleccionar y justificar los contenidos escolares, y acerca de los fundamentos en los que se sustenta la “universalidad” y “neutralidad” de los conocimientos, valores y prácticas que configuran las acciones educativas. Para este autor debemos favorecer una *articulación* entre igualdad y diferencia, reconociendo y valorizando las diferencias culturales, de los diversos saberes y prácticas y la afirmación de su relación con el derecho a la educación de todos/as. Debemos reconstruir lo que consideramos “común” a todos y todas, garantizando que los diferentes sujetos socioculturales se reconozcan en él, asegurando con ello que la igualdad esté sustentada en unas diferencias asumidas como referencia común, rompiendo con ello con el carácter monocultural de la cultura escolar. Debemos *rescatar* los procesos de construcción de las identidades socioculturales, tanto en el nivel personal como colectivo ya sea a través del uso de unas historias de vida, tanto personales como colectivas, que puedan ser contadas, narradas, reconocidas, valorizadas como parte del proceso educativo. En resumen, para construir una educación como una herramienta de lucha contra el racismo debemos potenciar la educación tanto en contextos formales como informales, y desde los propios medios de comunicación. El antídoto para luchar contra las prácticas y las lógicas del pensamiento racista es promover los derechos humanos de forma amplia en los ámbitos individual y colectivo, analizar las causas profundas del racismo y dismantelar, yendo más allá de la superficialidad y los tópicos, a través de esa propia potencialidad que tiene la educación para favorecer el entendimiento y la modificación de esos falsos conceptos. Las medidas generales a nivel nacional a tomar por los gobiernos son urgentes: eliminar trabas burocráticas y la ley de extranjería, quitar las concertinas de las fronteras, cambiar las políticas migratorias y establecer medidas que hagan que las personas inmigrantes puedan desarrollar una vida digna en el territorio europeo. Socialmente, debe darse un cambio de actitud de las partes “con poder” respecto a la población empobrecida por los procesos capitalistas y coloniales, trabajar por el derecho a que las personas no se vean forzadas a emigrar y ver la inmigración como riqueza cultural y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bustillos, G. & Vargas, L. (2002). Técnicas participativas para la educación popular. Ed. Popular, Madrid.
- Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2019). Un futuro incierto para la Unión Europea tras las elecciones al Parlamento Europeo. Madrid, España. Recuperado de [https://www.ccoo.es/noticia:388151--Un futuro incierto para la Union Europea tras las elecciones al Parlamento Europeo](https://www.ccoo.es/noticia:388151--Un-futuro-incierto-para-la-Union-Europea-tras-las-elecciones-al-Parlamento-Europeo)
- De Sousa, B. (2010). La universidad europea en la encrucijada. El Viejo Topo, N° 274. Barcelona, España.
- De Souza, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: el paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En Walsh, K. . Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador (pp. 469-507). Recuperado de <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Diario 20 minutos (2019). Resultado de las Elecciones europeas 2019. Madrid, España. Recuperado de <https://www.20minutos.es/minuteca/elecciones-europeas/resultados-2019/espana/>
- Dussel, Enrique. 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: Abya Ayala, 1994.

Ferrao, V.M. (2013). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En Walsh, K. . Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador (pp. 144-161). Recuperado de <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Ferreira, D. F.; Pereira, E. T. (2010): Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 72-89. Universidade Campinas, Brasil.

Freire, Paulo (1967). A educação como prática da liberdade. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Freire, Paulo. (1970). Pedagogia do oprimido. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.1994.

Gohn, M.G. (2017). Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. Movimento-Revista de Educação, Niterói, año 4, n.7, p.10-32. Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Maciel, K. F. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344. Universidade Federal de Viçosa, Brasil.

Manterola, Jon. [Haurralde Fundazioa] (2016, 26 dez). Mujeres migrantes y resistencias. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hZEiETJiSmE&t=116s>

Pini, Francisca R. de O. (2012). Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. Anales del IV Congreso Internacional de Pedagogía Social (Julio 2012), São Paulo, Brasil.

Quijano, O. (2013). EcoNOmía, ecoSImlias y perspectivas decoloniales: elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/ cultural. En Walsh, K. . Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador (pp. 105-143). Recuperado de <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Ribeiro, Djamila. Lugar de fala. -- São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Formato Kindle.

Secretaria General da Presidencia da República (2014). Marco de referência da educação popular para as políticas públicas. Brasília, Brasil.

Walsh, K. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En Walsh, K. . Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador (PP. 23-68). Recuperado de <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

ANÁLISIS DE MATERIALES EDITADOS POR LAS ONGD PARA TRABAJAR EL TEMA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS AULAS

Marta Esplugues Cebrián

GREduc, Grupo de investigación de la Universidad de Valencia

CAVILA, Grupo de investigación en materiales educativos de Nova Escola Galega

PALABRAS CLAVE

Ciudadanía crítica, educación para la paz, resolución de conflictos.

RESUMEN

Este artículo resume los resultados de una de las categorías de un estudio sobre materiales didácticos editados por las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) que se pueden utilizar en las aulas para complementar a los libros de textos tradicionales en determinadas temáticas de actualidad. El estudio analiza 19 materiales que trabajan la temática de Educación para el desarrollo (editados desde el año 2000 hasta el 2011), en el último ciclo de educación primaria y primero de secundaria. Se indaga si han evolucionado con respecto a los materiales tradicionales o no en determinados temas, centrándonos más concretamente en la categoría de la cultura de paz. Finalmente, la investigación apunta a que en ocasiones se siguen repitiendo los mismos modelos hegemónicos, aunque también es cierto que se ha avanzado y hay materiales más progresistas que trabajan desde la perspectiva crítica dialógica, fomentando la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva con actividades enfocadas a la convivencia y la resolución de conflictos.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Este artículo recoge los resultados de la categoría de análisis relacionada con la educación para la paz de la tesis doctoral Esplugues Cebrián, Marta. (2015): *El currículum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGD*, donde se realizó una recopilación de materiales editados por estas organizaciones pertenecientes al grupo de Educación de la Coordinadora Valenciana de ONGD.

Por ello, era importante partir del concepto de Educación para el Desarrollo ya que nos vinculaba con las categorías de análisis. La presente investigación pretendía analizar la situación de la Educación para el Desarrollo (de ahora en adelante E.D.), que recibe nuestro alumnado, y por tanto, profundizamos en los distintos modos en que los especialistas, encuentros científicos y reuniones especializadas fueron desarrollando e incorporando matices al concepto y centramos la búsqueda en aquella mirada que nos permitió crear las categorías de análisis que utilizamos en la revisión de los materiales. De este modo, tomamos como referente el blog del colectivo PANGEA⁴⁰, formado por un grupo de profesionales con reconocido prestigio en el campo de la E.D. y analizamos de cerca el programa titulado: “El despliegue de las competencias básicas en el currículum desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo”, que es una guía para profesores y técnicos de ONGD que trabajan la E.D. en las escuelas y donde se realiza una propuesta de ejes temáticos que nosotros adaptamos para convertirlo en las categorías de análisis, de las cuales ahora desarrollaremos en profundidad la de cultura de paz.

⁴⁰ COLECTIVO PANGEA. (blog). Recuperado de <https://pangea.org/blog-pangea/>

El concepto de cultura de paz se dividió en dos sub-categorías. Por una parte, la de Gestión de conflictos, con los que se pretendía encontrar aquellas actividades en las que se favorecieran espacios de diálogo mediante la escucha activa, donde tuviera cabida la expresión de los sentimientos y emociones. Y por otra parte, las habilidades sociales, a través de las cuales, se buscaba aquellas tareas que implicaran el desarrollo de estas habilidades y estrategias (Creaser Cultura de Paz, 2014), en las que se recogen conceptos como relaciones interpersonales y convivencia, y donde analizábamos con detenimiento los distintos proyectos de las ONGD para comprobar si hacían uso del trabajo cooperativo de grupo: la enseñanza entre pares, la discusión en parejas y grupos pequeños, juegos de colaboración, intercambio de ideas, ejercicios de toma de decisiones y la creación de consenso mediante juegos de rol. Y por último, todo aquello relacionado con la cooperación, con ejercicios que promovieran la superación de los prejuicios y estereotipos que segregan y separan a unas personas de otras, para enseñarles a entender que el mundo es diverso y plural (Tuvilla Rayo, 2002). Teníamos que averiguar en qué medida se estaba fomentando el respeto de los derechos humanos y se estaban enseñando las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Nuestro punto de partida era la profundización en la comprensión de las llamadas sociedades capitalistas, sus consecuencias en este mundo global en el que vivimos (Beck, 2001) y las políticas públicas de resistencia mostradas por diferentes movimientos sociales y ONGD, ya que este es el contexto socio-político en el que está creciendo y se está formando nuestro alumnado.

Los objetivos de la tesis mencionada líneas más arriba eran más ambiciosos, pero en esta investigación nos hemos centrado en los tres siguientes:

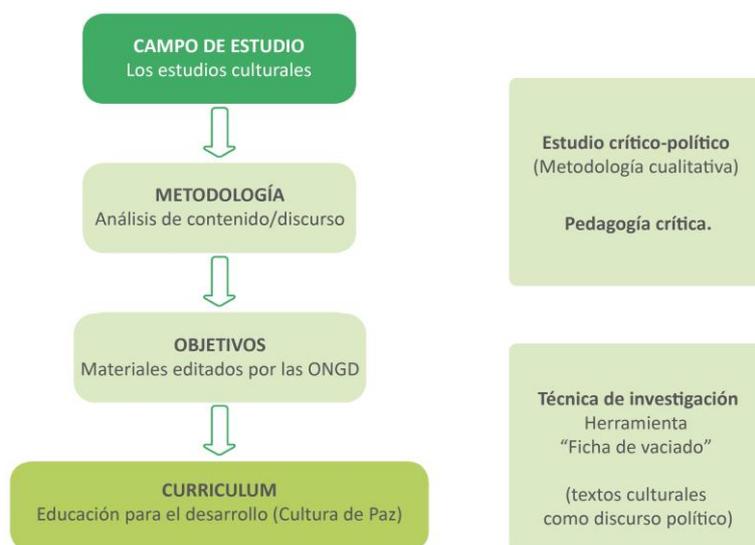
- Seleccionar y analizar los materiales didácticos que la red de ONGD de la Comunidad Valenciana vienen editando para contribuir al currículum escolar con los contenidos propios de la E.D., sabiendo que situar la mirada en los dispositivos didácticos es un modo privilegiado de analizar las políticas de concreción del desarrollo curricular (Gimeno Sacristán, 1991; Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010).
- Siendo la comprensión de la desigualdad en sus diferentes formatos sociales (La cultura de paz entre otros...) un elemento nuclear en la E.D., también queremos problematizar la forma en que se trabaja en los materiales seleccionados esta temática (Torrego, 1999).
- Estos objetivos nos sitúan ante el problema del análisis del discurso, es decir, nos preocupa qué discurso social y qué discurso pedagógico y didáctico actúa de un modo implícito en la presentación del material editado.

Es por ello, que en la hipótesis de la investigación, rescatamos el carácter estratégico del material curricular para la concreción y desarrollo del currículum y nos preguntamos por los dispositivos curriculares que concretan las propuestas de Educación para el Desarrollo. Concretamente, aquellas que hacen referencia a la cultura de paz sí están dando un paso más allá y fomentan una pedagogía socio-crítica más propia de la quinta generación de Educación para el Desarrollo.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Llegados a este punto, se hace necesario hablar de: la elección de la epistemología de investigación, del método e instrumentos seleccionados para su desarrollo en relación a los objetivos e hipótesis que nos propusimos alcanzar y por ello, lo esquematizamos ahora de un modo muy gráfico con la figura 1, la cual iremos explicando en detalle a continuación.

Figura 1. Estructura metodológica.



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar cabe destacar que la metodología utilizada en la investigación es cualitativa, ya que en ningún momento cuantificamos datos, sino que tratamos de comprender en profundidad la información reflejada en los documentos (ya fueran frases, fragmentos de textos de las actividades propuestas) o la información gráfica (fotografías, ilustraciones...) con el fin de conocer los diversos modos de trabajar la Educación para el Desarrollo.

Algunas características fundamentales de la investigación cualitativa (Taylor, S.J. y Bogdan, R. 1994) que se concretan en el estudio son las que recogemos a continuación. Se trata de un análisis de tipo inductivo, lo cual permite que a partir de la observación repetida de los diversos materiales, seamos capaces de establecer características similares que están presentes o ausentes en los textos y extraer nuestras propias conclusiones. Una vez analizados todos los materiales, estaremos en condiciones de realizar dichas conclusiones en sucesivos epígrafes.

También hay que destacar que estamos ante un trabajo holístico, lo cual quiere decir, que no podemos analizar los materiales como un hecho aislado, sino que para ello, hemos de tener en cuenta que instituciones o entidades sustentan esta ONGD, que tipo de filosofía o intereses políticos defiende... cuestiones estas que abordamos en su momento en cada uno de los informes de análisis, a los cuales se puede tener acceso en la citada tesis.

En segundo lugar, estamos ante un estudio crítico-político siguiendo a autores como Giroux (1996,2001), o Freire (2005, 2006), entre otros, pues sus obras han sido un referente a la hora de poner en práctica nuestra investigación desde la perspectiva socio-crítica y partiendo de los estudios culturales.

La idea es educar de un modo interdisciplinario dentro de los límites que plantea el currículum oficial, promoviendo un análisis y metodología de trabajo críticas que favorezcan y refuercen las identidades individuales del alumnado. En palabras de Giroux (2001):

... implica reconocer que la educación es inherentemente política porque es directiva y su objetivo es informar a personas aún incompletas de lo que significa ser un ser humano e intervenir en el mundo, ya que el ser humano siempre está condicionado por el entorno. La educación política defiende asimismo que las escuelas y otros foros culturales no pueden olvidar la situación sociocultural y económica, familiar y la comunidad a la que pertenece cada estudiante (p. 139)

El autor en esta misma investigación también habla de una nueva concepción de cultura, entendida esta como aquella que *“... genera relatos, metáforas e imágenes para construir y ejercitar una poderosa herramienta pedagógica que influya en la concepción que las personas tienen de sí mismas y de su relación con los demás.”* (p.141) La cultura ya no se ciñe a contenidos culturales que el currículum inserta en su quehacer cotidiano en las aulas, sino que va más allá, ahora los comics, la música rock, los videojuegos y otro tipo de materiales didácticos entre los que se incluyen los editados por las ONGD...son otras formas de expresión que también pueden ser consideradas cultura y puestas en tela de juicio y de análisis por parte de las investigadoras culturales, como es nuestro caso.

Pues al fin y al cabo, el currículum no es más que un reflejo de aquellas características culturales que los grupos en el poder ejercen sobre la ciudadanía, cuando lo que en realidad debería recoger son las singularidades del alumnado para que estos se educaran en un ambiente real de igualdad, tolerancia y respeto en el que van a tener que vivir como futuros ciudadanos.

Por otra parte, Freire (1970) ha supuesto uno de los grandes referentes de la educación para el desarrollo, con sus conocimientos sobre la educación popular en Latinoamérica y con su idea de la participación democrática en las aulas, entendiendo que la escuela no es un espacio físico, sino que va mucho más allá. Además, una de las preocupaciones de Paulo Freire, era la de profundizar en las relaciones entre la pedagogía crítica y la construcción de la subjetividad democrática. Su enfoque se apoya en la creencia que: La educación nunca es políticamente neutra, es decir, que tiene su dimensión política, este hecho puede respaldar la transformación revolucionaria de las sociedades oprimidas y puede actuar para cambiar esa situación. Es por ello que nuestro informe, indagará en la dimensión política que hay tras los materiales editados por las ONGD, para verificar esta idea del autor, y poder demostrar que dependiendo de la intencionalidad de las distintas publicaciones, los contenidos irán en una u otra línea editorial.

Otra de las ideas que retomamos de Freire, es aquella del diálogo como proceso educativo que implica la toma de conciencia y la adquisición de aprendizajes que proporcionan significados para una interacción positiva de cara al desafío de los problemas, es un núcleo común de conocimientos e intercambios de experiencias con la que llegan a la escuela o a cualquier acto pedagógico los educandos, padres y madres de familia, educadores... Para ello hemos propuesto los distintos tipos de tareas dentro de la categoría de: cultura de paz, dando lugar a la creación de un clima apropiado para dicho aprendizaje distinto a la mayoría de nuestras situaciones educativas en algunas escuelas.

La investigación analizará si los materiales editados por las ONGD toman conciencia de esta nueva forma de educar basada en la pedagogía Crítico-dialógica y no en la pedagogía bancaria como recoge Freire (2005) en las siguientes líneas:

Por eso repudio “la pedagogía bancaria” y propongo una pedagogía Crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tienen lugar destacado la aprehensión Crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo. (p.96)

En cuanto a las técnicas de investigación coherentes con la hipótesis anteriormente enunciada, nuestra intención era partir de las descripciones lingüísticas y de las ilustraciones encontradas en los materiales observados, y para ello, se creó como herramienta de análisis una ficha de vaciado, la cual consta de un primer apartado introductorio como se puede ver en la Figura 2, donde se recogen: los datos de la ONGD, y otros aspectos clave como el título del material, el año de edición, el tipo de formato (pues existen tanto recurso en papel como digitales) terminando con una sinopsis donde se explica el proyecto.

Figura 2. Herramienta de análisis. Ficha de vaciado. Apartado introductorio.

NOMBRE ONGD: Título: Campaña/Años: TIPO: FORMATO: PÚBLICO DESTINATARIO: TEMÁTICA: SINOPSIS:
--

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente bloque de la ficha, hace referencia a ¿Cómo enfrenta el material las temáticas propias de la Educación para el Desarrollo? Donde se analiza concretamente la temática de la cultura de paz como se puede ver en la Figura 3, que recoge las diferentes subcategorías anteriormente desarrolladas en el apartado del marco teórico.

La estructura de la ficha para esta categoría es la siguiente:

Las diferentes columnas recogen los extractos literales de texto y fotografías, ya que nuestra intención era ejecutar una primera fase de análisis de contenidos. Mientras que las filas inferiores se utilizan para anotaciones o ideas claves que servirán en el posterior análisis del discurso reflejado en los distintos informes realizados de cada uno de los materiales.

Figura 3. Temática/Categoría: Cultura de paz.

GESTIÓN DE CONFLICTOS.	Gestión De Conflictos.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>

HABILIDADES SOCIALES	Relaciones interpersonales y convivencia: Actividades creativas, actividades de pequeño grupo, trabajo con pares, juegos cooperativos, resolución de problemas, Actividades de aprendizaje-servicio, Roll-playing, Teatro callejero o puppets y Fomento de relaciones personales.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
	Relaciones interpersonales y convivencia: Cooperación	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
	Relaciones interpersonales y convivencia: Construir grupo en un ambiente de aprecio y confianza, Favorecer la comunicación y la toma de decisiones.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Análisis del discurso		

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, explicaremos cuáles han sido los referentes teóricos que nos han inspirado para la construcción de esta herramienta. Por una parte, de la propuesta de Parcerisa (1996), rescatamos entre otras cuestiones su idea de “descripción global” que encajamos en ese primer apartado introductorio, también nos apropiamos de su idea de analizar los temas o ejes transversales del currículum, que coinciden algunos de ellos con las temáticas propias de la E.D, como es la cuestión de la cultura de paz. Por otra parte, del análisis de Gimeno Sacristán (1991) prestamos especial atención a su concepto de currículum oculto. Y por último, de un trabajo posterior de Martínez Bonafé (1995), titulado: *Interrogando al material curricular (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum)*. El autor plantea una ficha de identificación de materiales curriculares que tomamos como modelo.

A todo lo anterior, hay que añadir que el estudio está formado por 19 unidades de análisis que son los materiales que fueron seleccionados atendiendo a los siguientes criterios: a) Materiales publicados desde el año 2000 hasta 2011; b) Publicados por ONGD pertenecientes a la coordinadora Valenciana de ONGD; c) La temática seleccionada para el análisis: E.D. ; d) Nivel de educación primaria en su último ciclo y con el primer ciclo de secundaria ; e) Materiales procedentes de ONGD que trabajan directamente dentro del grupo de educación que tiene la coordinadora.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Realizaremos ahora un esfuerzo de síntesis para presentar la interpretación de los resultados obtenidos en relación a la categoría de cultura de paz, subrayamos en primer lugar, que son reiterativas las actividades en pequeños grupos por parte de las ONGD con señas de identidad diversas, desde la Fundación Dasyc que es más tradicional hasta Cruz Roja más progresista. Un ejemplo de esta última, es el uso de este tipo de actividades para fomentar las relaciones interpersonales y la convivencia entre el alumnado, para así conseguir la cohesión entre semejantes, el respeto por otras culturas, razas, género, NEE...,

muestra de ello es la Ficha de dinámica 4.8: Premio al mejor invento: “Se les deja 30 minutos para que en grupos piensen y dibujen o creen aquellos inventos que se les ocurra para prevenir la mortalidad de los niños y niñas. No hay límites a la imaginación...” (p. 52). Otro tipo de tareas que han utilizado los distintos materiales, son las denominadas de role-play, donde el alumnado se pone en el lugar de otra persona y comparte distintas situaciones que le hacen vivir una realidad, tal vez, muy diferente a la suya y para que de este modo puedan así valorar más la “suerte” que tienen de vivir en el Norte, tener derecho a una educación y sanidad pública... Bajo el punto de vista de la investigación, estas actividades son un buen recurso pedagógico poco utilizado por los libros de texto tradicionales y que este otro tipo de materiales también debería haber manejado con mayor frecuencia. Algunos ejemplos a destacar son los siguientes: Jóvenes y Desarrollo que proponen al alumnado: “Calculad cuanto supondría el 0,7% de tu paga semanal y súmala a la del resto de tus compañeros y compañeras. ¿Qué podríais hacer con esa cantidad de dinero?”. (p.25 para trabajar con el alumno/a). Setem, por su parte como se puede observar en la siguiente actividad, anima al grupo a interpretar una situación de desigualdad social, de vulneración de derechos... para que se pongan en el lugar de esos niños/niñas de su edad que en lugar de ir a diario a la escuela van a trabajar.

TEXTIL

SITUACIÓN: A Nike se le denunció en el año **2003 en Indonesia** a partir de un informe porque se descubrió que pagaba a sus trabajadores 2 euros diarios. ¿Cómo se puede malvivir con ese sueldo?

- El grupo tiene que interpretar ,con teatro, una maquila (con una situación de trabajo infantil, malas condiciones laborales)

Fuente: SETEM (2008). *Consumorama*. Madrid. SETEM. (p.1 Prueba final).

Ayuda en acción, para fomentar la empatía, anima al alumnado a que dramaticen una situación similar a la que vive la protagonista de la historia, donde tendrán que ponerse en el lugar de otras personas, ya sean una cuadrilla de mujeres campesinas que aunque trabajan las tierras no son propietarias, o el grupo de representantes del gobierno que deben defender los derechos de su pueblo, y el grupo de representantes de una empresa de semillas cuyo objetivo es vender semillas, fertilizantes y plaguicidas por todo el mundo. (Actividad A.7 consecuencias globales).

Manos unidas pretende con su material que el alumnado viva de cerca esas sensaciones que se les explican sobre la realidad de otras personas. Un ejemplo concreto lo encontramos en la Ficha 6. que adjuntamos a continuación, donde deben entrar en situación y representar a una familia con un sueldo determinado y gestionar sus gastos de un mes.

FICHA 6

3ª fase: puesta en común y reflexión

- Comentar con los alumnos estas preguntas:
 - ¿habéis tenido suficiente con el dinero de que disponíais?
 - ¿habéis podido cubrir las necesidades básicas de alimentación?
 - ¿creéis que esta es una alimentación variada y adecuada?
- Imaginad que sucede alguna actividad que supone un gasto extra para la familia. Por ejemplo podrían ser:
 - La familia intenta ahorrar 30 euros mensuales para el alquiler de una vivienda mejor.
 - Un niño ha enfermado. Debe acudir al médico dos veces durante un mes y comprar medicinas por valor de 50 euros.
 - Os planteáis que uno de vuestros hijos vaya a la escuela y debe comprarse libros de texto que cuestan 30 euros.
 - ¿Alguna de las familias podría hacer frente a estas eventualidades?
 - ¿Cómo se os ocurre que deberían hacerlo en caso, como la enfermedad, de que no quede otro remedio?

Explicar que una de las maneras de medir la pobreza en el mundo es calcular las personas que viven "con menos de un euro al día", y que esa es precisamente la situación en la que se les ha puesto en esta actividad.

Actualmente en el mundo millones de personas viven con menos de un euro al día.

Fuente: Manos Unidas (2008). *Material de educación en valores*. Madrid. Manos Unidas. De los resultados de esta investigación también se desprende, que las actividades cooperativas que pretenden ayudarles a desarrollar ciertas habilidades como el diálogo, el consenso... todas ellas muy valiosas en su futuro desarrollo tanto a nivel personal como al participar como sujetos activos, como ciudadanos en la vida política en primer lugar en la escuela y posteriormente en su barrio...se han utilizado en escasas ocasiones. HabitaÁfrica lo hace mediante algunos debates como el siguiente, donde dan a conocer al alumnado los aspectos positivos del continente africano, partiendo de sus ideas previas, no siempre positivas y comparándolo con Europa, creando de este modo un ambiente de tolerancia entre ambas culturas como exponemos a continuación:



Duración:
15 min.

ORIENTACIONES:

Se trata de plasmar en otra ficha, al otro lado del folio utilizado en la primera dinámica, las ideas previas que tiene el grupo sobre África. La ficha constará de dos partes.

En un lado del folio, se dibujará un mapa de África y de Europa.

El otro lado de la ficha está destinado a realizar un dibujo de una persona africana, de una mujer o un hombre (se especifican ambas posibilidades).

Al finalizar ambos dibujos, se les pide que pongan una palabra dentro del continente africano que se identifique con la idea que tienen de África y otra que identifique o describa Europa. En este caso especificamos que se puede usar cualquier tipo de calificación, sea positiva o negativa.

Música africana de fondo.

Posteriormente, se recogen las fichas, se realiza un par de rondas de volcado de datos en la pizarra. Primero se hace un listado con las palabras que han elegido para África y posteriormente para Europa. Esto es de cara a analizar los resultados generales generando un pequeño debate.

Para el análisis, en primer lugar, se comparan las dos listas de palabras que describen África y Europa respectivamente. Se enumeran. Se pregunta si realmente esos listados describen fielmente la realidad de los dos continentes. Y se incide en darse cuenta si predomina una descripción positiva o negativa en cada continente, insistiendo en algunos conceptos que la facilitadora considere clave interpretar o describir. Se deberá tender a valorar objetivamente ambas realidades, con sus aspectos positivos y negativos.

Fuente: HabitaÁfrica (2010). *África cuenta*. Madrid. HabitaÁfrica. (p.4)

Pau i solidaritat també es partidaria de este tipo de actividades cooperativas e interactivas como puedan ser por una parte las asambleas, debates o puestas en común a raíz de la exposición de fotografías de vida cotidiana en América Latina como se puede leer en la siguiente propuesta:

2ª SESIÓN

ASAMBLEA / DEBATE / PUESTA EN COMÚN...

A continuación pasaremos a poner en común aquello que nuestro alumnado ha descubierto en las fotografías. Lo haremos mediante una "lluvia de ideas", a partir de la siguiente pregunta:



¿QUÉ HEMOS VISTO EN LAS FOTOGRAFÍAS?

La maestra o el maestro anotará en la pizarra o en un papel continuo todas las observaciones que vaya diciendo el alumnado sin cuestionarlas en este primer momento y motivando la participación de todos los niños y niñas.

Entre todos podemos ponerle un título a la exposición.

El objetivo de esta primera puesta en común es descubrir las ideas previas de nuestro alumnado. Las que ya tenían más las nuevas que les ha aportado la exposición.

Fuente: Pau i Solidaritat - PV- PV(2007). *Otra infancia en este mundo*. Valencia. Fundación Pau i Solidaritat. (p.10. Propuesta 1.docente)

Y por último, quisiéramos dejar constancia de las ausencias de algún tipo de tareas concretas como las actividades por pares o actividades de aprendizaje servicio. En realidad, en lo referente a las actividades por pares, la propuesta de materiales como Educación Sin Fronteras, va más encaminada al trabajo por parejas, que no con pares, donde no implica que exista entre ellos la función del mentor que asesora a la otra persona. Un ejemplo concreto se puede leer en las siguientes líneas:

Para realizar las actividades del bloque 3, la escritura, es necesario tener siempre presente que ha de seguir la orientación de DERECHA a IZQUIERDA. La actividad del mensaje en clave está pensada para trabajarla en parejas, de manera que tendrían que descifrar el mensaje del compañero/a. Educación Sin Fronteras (2011). *Carpetas de Interculturalidad*. Sevilla: Educación Sin Fronteras. (p.8 Marruecos)

3 Bloque: La escritura

Como has podido comprobar, la escritura árabe es bastante diferente a la nuestra. Para empezar, se escribe de derecha a izquierda, es decir, en sentido contrario al nuestro. Eso quiere decir también que los libros comienzan por "detrás" y las hojas se pasan de izquierda a derecha.

Algunas letras se corresponden con las nuestras; por ejemplo la letra B

B	ب
----------	---

Pero esta letra no se escribe siempre igual

Actividad 1
En estos dibujos de aquí debajo, puedes ver cómo se escriben los nombres de algunas cosas. Intenta copiarlos debajo y luego escríbelos, también, en todos los idiomas que conoces. Debes tener en cuenta que cuando copies, has de comenzar a escribir por la derecha.

	يد

Fuente: Educación Sin Fronteras (2011). *Carpetas de Interculturalidad*. Sevilla: Educación Sin Fronteras.

Asimismo, sería interesante incluir en este material actividades de aprendizaje-servicio en las que el alumnado, que ya a su edad son capaces de comprender ciertas situaciones, estuvieran preparados para cooperar o ayudar con alguna asociación de su barrio o con alumnado de su propio centro educativo y de otros para saber cómo se sienten al formar parte de una sociedad ajena a la suya... pero el material no lo ha visto de este modo.

A la vista de los resultados, creemos necesarios poner sobre la mesa varios temas de discusión que se desprenden de las presencias arriba señaladas y apuntar la importancia de tener en cuenta esas ausencias, pues seguramente denotan que la educación nunca es políticamente neutra como defendía (Freire 1970).

- Pues si la finalidad es fomentar actividades en las que se favorecieran espacios de diálogo mediante la escucha activa, donde tuviera cabida la expresión de los sentimientos y emociones. ¿Por qué son tan escasas las actividades cooperativas?
- Si se cree necesario favorece la utilización de ejercicios que promovieran la superación de los prejuicios y estereotipos ¿Por qué no se hace mayor énfasis en las tareas del role-play donde el alumnado se puede poner en lugar de otras personas?
- Las reiteradas actividades en pequeño grupo ¿De verdad fomentan relaciones interpersonales y convivencia? Tal vez deberíamos comenzar por unas sesiones introductorias de trabajo cooperativo, distribución de roles...estrategias todas estas para resolver conflictos de manera pacífica. ¿Dónde queda el trabajo por pares? ¿Por qué no hacemos que el alumnado más aventajado en lugar de aburrirse en nuestras aulas sirva de mentor de aquel alumnado que necesita un apoyo o guía especial para seguir el ritmo de la clase?
- ¿Habría que preguntarse por qué las actividades por pares y las de aprendizaje servicio son una ausencia destacada, cuando son este tipo de tareas las que mejor podrían ayudar a trabajar las cuestiones que aquí nos ocupan?.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El presente análisis desvela que dependiendo del tipo de filosofía que hay detrás de cada una de las ONGD, estas intentan con mayor o menor acierto, promover todo este tipo de actividades arriba expuestas para fomentar la convivencia y la resolución de conflictos y favorecer una educación y construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva. Cabe destacar que Entreculturas y Jóvenes y Desarrollo, respaldadas por las órdenes religiosas de los Jesuitas y las Salesianas respectivamente, se podría decir que son una excepción a la regla, ya que cuentan con un equipo técnico que aboga por una Perspectiva Socio crítica /crítico-dialógica en sus proyectos, cuyo modelo de enseñanza/aprendizaje va dirigido a la comprensión. Lo mismo ocurre en aquellos otros materiales sufragados por algunos sindicatos educativos en nuestro país CC.OO y FETE-UGT u otro tipo de instituciones privadas, laicas e independientes.

Así pues, la investigación atestigua que es posible la utilización de otro tipo de materiales en las aulas, a la vez que confirma que todavía algunos de ellos no son distintos a los ya hegemónicos libros de texto, aunque estén editados por organizaciones sensibles y comprometidas con las políticas de reconocimiento cultural e igualdad social.

Por tanto, nuestra propuesta va encaminada a que desde las escuelas se deben promover materiales didácticos donde se permita que los sujetos aprendan unos de otros, mediante un alto porcentaje de tareas que deberán realizarse en equipo, vinculadas con actitudes, hábitos, normas y valores de desarrollo personal, comunitario o social, para valorar a las personas de culturas diferentes a la nuestra, considerándolas iguales a nosotros en lo esencial, entendiendo que cada uno somos diferentes y que esta diversidad nos enriquece a todas y todos como se desprende de la investigación de la categoría de educación por la paz que hemos relatado.

En esta línea deberían ir las directrices pedagógicas de una nueva ley educativa que sustituya a la actual LOMCE (2013), que de mayor libertad a los docentes para trabajar con

sus propios materiales, con pedagogías innovadoras y en concordancia con la Educación para el Desarrollo de carácter emancipador. Y acabar por retirar del mercado progresivamente todos aquellos materiales que no respeten estas directrices, aquellos que siguen repitiendo los mismos modelos hegemónicos, racistas, sexistas... aunque también es cierto que se ha avanzado y hay materiales más progresistas que trabajan desde la perspectiva crítica dialógica, fomentando la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva con actividades enfocadas a la convivencia y la resolución de conflictos. Este es nuestro gran reto como investigadoras, conseguir que los textos respeten la educación y la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva, una educación en y para la convivencia y la resolución de conflictos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ayuda en Acción. (2011). *Mi amiga Llari*. Madrid.: Ayuda en Acción.
- Beck, Ulrich. (2001). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- COLECTIVO PANGEA. (blog). Recuperado de <https://pangea.org/blog-pangea/>
- Creaser Cultura de Paz (2014). *Propuesta Educativa CreeSer y la Paz*. Disponible en: <http://www.creaser.org.mx/propuesta.html>
- Cruz Roja (2006). *Proyecto 8 objetivos en juego (AECI)*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Educación Sin Fronteras (2011). *Carpetas de Interculturalidad*. Sevilla: Educación Sin Fronteras.
- Esplugues Cebrián, Marta. (2015). El currículum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGD. (Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia). Disponible en: https://issuu.com/marta019/docs/tesis_digital_actualizada.
- Freire, Paulo. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2005). *La educación en la ciudad*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2006). *Sendes de Freire*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorial.
- Fundación Dasyc (2010). *Juega, aprende y reflexiona*. Valencia.: Fundación Dasyc.
- Gimeno Sacristán, José. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Giroux, Henry A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós educador.
- Giroux, Henry A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- HabitaÁfrica (2010). *África cuenta*. Madrid. HabitaÁfrica.
- Jóvenes y Desarrollo. (2004). *Aprendiendo a ser ciudadano*. Madrid. Jóvenes y Desarrollo.
- Manos Unidas (2008). *Material de educación en valores*. Madrid. Manos Unidas.
- Martínez Bonafé, Jaume. (1995). Interrogando al Material Curricular. (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum). En García Mínguez, J. y Beas Miranda, M. (Comps), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (pp. 221- 245). Granada: Proyecto Sur.
- Martínez Bonafé, Jaume y Rodríguez Rodríguez, Jesús. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En Gimeno, José. Coord. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Parcerisa Aran, Artur. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pau i Solidaritat - PV- PV(2007). *Otra infancia en este mundo*. Valencia. Fundación Pau i Solidaritat.
- SETEM (2008). *Consumorama*. Madrid. SETEM.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torrego, Luis. (1999). *Canción de autor y educación popular (1960-1980)*. Madrid: Ediciones de la torre.

Tuvilla Rayo, José. (2002). *Cultura de Paz: desafío para la educación del siglo XXI*.
Disponible en: www.monografias.com

ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

HORIZONTE POLÍTICO-EDUCATIVO DE ESPAÑA DESDE LOS PROGRAMAS ELECTORALES DE 2019

Alejandro Martínez-Pérez

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Burgos

Jairo Ortiz-Revilla

Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Burgos

PALABRAS CLAVE

Sistema educativo, política educativa, consenso educativo, pacto educativo, neoliberalismo

RESUMEN

La educación constituye uno de los cimientos fundamentales de la sociedad, siendo la política educativa uno de los principales asuntos influyentes en la organización del sistema educativo. En España, las casi cuatro décadas de bipartidismo han dejado instaurada una inestabilidad legislativa en el campo de la educación. Por otra parte, la política educativa española ha estado ampliamente marcada por la ideología neoliberal de la Unión Europea. Sin embargo, algunas variaciones recientes en la estructura parlamentaria española podrían suponer transformaciones significativas con respecto a su tradición político-educativa. El objetivo de este estudio pasa por identificar, describir y valorar los principales asuntos político-educativos planteados en los programas electorales de los cinco partidos políticos actualmente mayoritarios en España. Para ello, se planteó un estudio de corte cualitativo en el que se realizó un análisis documental de dichos programas. A la luz de los resultados obtenidos, parece que la urgente necesidad de articulación de un pacto en materia educativa para alcanzar la estabilidad legislativa en la educación española presenta opciones demasiado limitadas. No obstante, se aprecian algunas opiniones comunes a la mayoría de los partidos políticos que podrían constituir la base de una incipiente estabilidad legislativa en educación. Finalmente, parece que el horizonte al que se dirige la educación en España permanece en consonancia con la tradición neoliberal estatal y continental.

INTRODUCCIÓN

EL MODELO NEOLIBERAL EN EDUCACIÓN

La educación constituye un cimiento fundamental para la sociedad. El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996) atribuyó a la educación la capacidad de ser «un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social» (p. 7). Dicho informe asentó la educación a lo largo de la vida sobre cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; no limitándola al aprendizaje de un oficio y entendiéndola, también, como una experiencia social.

Sin embargo, lejos de este paradigma humanista, en el contexto de globalización en que nos encontramos actualmente y, aunque son los estados quienes poseen las competencias sobre las políticas educativas, los organismos internacionales, como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la Unión Europea (UE), poseen un papel relevante en la configuración de las políticas educativas de los estados (Tarabini Castellani y Bonal Sarró, 2011). De hecho, según estos autores, estas son complicadas de entender sin tener en cuenta las recomendaciones y la capacidad de influencia de dichos organismos.

Así, desde los años ochenta se han ido introduciendo, en base a discursos neoliberales, políticas basadas en la eficiencia que apostaban por la reducción de impuestos, la privatización de servicios y el recorte de los gastos (Rodríguez Martínez, 2014). A nivel mundial, en el año 1995 tomó vigencia el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios de la Organización Mundial del Comercio (OMC), que consideró a la educación como un servicio, similar al resto, incluido dentro de la competencia del mercado (Díez Gutiérrez, 2010).

En la actualidad, en los países industrializados se está viviendo un desvanecimiento del Estado de Bienestar debido a la globalización y la promulgación de políticas neoliberales, transformación que promueve la privatización de los servicios estatales y que afecta a los sistemas públicos, entre ellos a la educación (Saura y Luengo Navas, 2015).

Para el neoliberalismo, la competitividad y la eficiencia se superponen a valores como la igualdad de derechos o la cohesión social, también en sectores como la educación (Arriazu Muñoz, 2015). La búsqueda de la gestión eficaz está relacionada con la reducción de los gastos educativos, estableciéndose sistemas de organización basados en la gestión de calidad. Así, las políticas neoliberales vienen, como se ha comentado, auspiciadas por organismos internacionales introduciendo, a menudo, procedimientos de evaluación externa del alumnado que representan la guía de las políticas educativas (Rodríguez Martínez, 2014). De esta manera, progresivamente, se sustituye la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros escolares por la gestión de tipo empresarial (Díez Gutiérrez, 2010).

Según de Puelles Benítez (2005), el neoliberalismo educativo fomenta «la libertad de elección de centro, el cheque escolar y la privatización de la educación» (p. 234) con la intención de rebajar el papel del Estado. Díez Gutiérrez (2010) señala que el concepto de elección de centro representa una estrategia que sitúa a «la educación dentro del proceso de privatización del mercado» (p. 28) mediante dos sistemas principales: el concierto de centros educativos privados y la implantación de los cheques escolares. El primero de ellos es ampliamente conocido en nuestro país; el segundo es más escaso en su utilización y el propio autor lo define como un sistema en el que cada familia recibe una cantidad equivalente a la que hubiera gastado el Estado en el sistema público educativo siendo esta quien elija en qué colegio depositarla.

En síntesis, se pueden destacar los tres paradigmas del modelo neoliberal en educación que ha señalado recientemente Aspeé Chacón (2018): la educación como bien de consumo regido por las leyes del mercado, el ánimo de lucro para la satisfacción de necesidades y la elección de centro por parte de los padres.

POLÍTICA EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA

Desde una perspectiva histórica, el inicio de la Unión Europea surgió al finalizar la Segunda Guerra Mundial, allá por el año 1945, con países asolados por sus consecuencias y una Europa dividida en dos bloques por la Guerra Fría: el bloque capitalista y el bloque comunista. Estados Unidos, a través del conocido Plan Marshall, puso en marcha en los países europeos políticas de recuperación y financiación que implicaron la asunción del modelo liberal capitalista y la puesta en marcha de la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), antecedente de la actual OCDE (Arriazu Muñoz, 2015).

Ya desde los años noventa, diversos organismos internacionales implantaron políticas neoliberales en educación. En Europa, con la Estrategia de Lisboa, en el año 2000, se propugnó una convergencia y un cambio de modelo de gestión hacia procesos más propios del ámbito empresarial. Progresivamente, la educación pública como derecho público controlado por el Estado pasó a convertirse en un derecho privado, concebido como un servicio que satisface las necesidades de las familias (Rodríguez Martínez, 2014).

En resumen, la política educativa de la Unión Europea durante los últimos sesenta años ha estado guiada por el modelo de ideología neoliberal y de libre mercado. De hecho, en la

actualidad, la Estrategia Europa 2020, sucesora de la Estrategia de Lisboa, entiende la educación desde un paradigma meramente productivo con el objetivo de generar graduados capaces de producir beneficios empresariales en un mercado cada vez más competitivo, diseñando un modelo educativo basado en las necesidades mercantiles (Arriazu Muñoz, 2015).

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

En España se ha vivido un déficit educativo fruto de la Dictadura, donde la función de la educación quedó en manos de la Iglesia Católica con un profesorado escasamente formado. No obstante, desde la Transición se ha perseguido el objetivo de extender y democratizar la educación (Rodríguez Martínez, 2014).

Así, la Constitución de 1978 reconoce en su Artículo 27 el derecho a la educación, debatiéndose entre dos principios fundamentales —equidad y libertad—, aunque abiertos a interpretaciones ideológicas y utilizados desde diferentes posicionamientos políticos para alcanzar objetivos opuestos (Olmedo Reinoso, 2008). En opinión de Cámara Villar (2007), estos dos principios recogen los principales rasgos de la escuela pública, referidos al derecho a la educación y la igualdad; y de la escuela privada, incidiendo sobre la libertad de enseñanza.

La ideología europea ha marcado, lógicamente, la política educativa española desde años atrás. Dentro del sistema de gobierno de Monarquía Parlamentaria, en España, la toma efectiva de decisiones acerca de las políticas educativas reside en el Gobierno y en las distintas cámaras de representación parlamentaria. Así, la educación en los años de democracia de España ha presentado una marcada tendencia partidista (Saura y Luengo Navas, 2015), caracterizada por una sucesión de reformas y contrarreformas de los dos principales partidos gobernantes —el Partido Popular (PP) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE)—, instaurándose una inestabilidad legislativa. Hasta los noventa, el sistema educativo español se encontraba regido por la Ley General de Educación (LGE), publicada en el año 1970 en periodo preconstitucional. Con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se modificaron aspectos fundamentales del sistema educativo consolidándose la política privatizadora durante el gobierno socialista de Felipe González, así como la situación privilegiada de la Iglesia Católica en cuanto a la financiación de sus centros educativos (Díez Gutiérrez, 2010). Posteriormente, con las dos primeras legislaturas del PP de José María Aznar, las políticas neoliberales y neoconservadoras en educación fueron la tendencia, culminándose con la publicación de la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) en 2002 (de Puelles Benítez, 2005). Dicha reforma no se llegó a aplicar en su totalidad al ser derogada en 2006, con el PSOE de Zapatero en el Gobierno, por la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual retornó al discurso comprensivo de la LOGSE, aunque abriendo las puertas a las políticas neoliberales en consonancia con los indicadores europeos (Rodríguez Martínez, 2014). Dicho discurso se reforzó con la modificación de la LOE por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, actualmente vigente. Esta ley está marcada por el modelo estandarizado de los Informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), siguiendo la línea de la excelencia y la empleabilidad, políticas propias del concepto neoliberal (Fernández-González, 2015; Saura y Luengo Navas, 2015).

Entretanto, en nuestro país han sido y son numerosas las voces a favor de la necesidad de articular un pacto educativo que dote de una estabilidad legislativa al sistema (Cámara Villar, 2007; Fernández Soria, 2007; Medina, 2007; de Puelles Benítez, 2007; Tiana Ferrer, 2007), cuestión que también se ha recogido en algunos programas electorales. En opinión de Cámara Villar (2007) la educación en un sistema democrático debe contemplar la doble perspectiva compuesta por la satisfacción formativa para el libre desarrollo de la persona y la contribución al desarrollo económico y social. Al respecto, el autor reclama un pacto de

estado que cuente con el favor las principales fuerzas políticas y sociales, para lo que es necesaria una actitud de predisposición a la negociación y a la búsqueda de consenso. España ha vivido recientemente unas elecciones generales que han confirmado el fin del bipartidismo y la disgregación del Parlamento en varios partidos con notable representación, situación que, a priori, se presenta disímil a su tradición política. Por ello, nos encontramos en un momento en el que resulta de especial interés estudiar las políticas educativas españolas para poder conocer el horizonte al cual se dirige la educación en este país.

OBJETIVO

El objetivo del presente estudio reside en identificar, describir y valorar los principales asuntos político-educativos planteados en los programas electorales de los cinco partidos políticos actualmente mayoritarios en España.

MÉTODO

Se trata de un estudio de corte cualitativo (Creswell y Guetterman, 2019) llevado a cabo entre los meses de abril y mayo de 2019. Se realizó a través de un análisis documental aplicado a los programas electorales correspondientes a las cinco fuerzas políticas mayoritarias en las elecciones generales de España del 28 de abril de 2019. En la Tabla 1 se presenta una relación de estos cinco partidos políticos ordenados de mayor a menor número de escaños alcanzados en el Congreso de los Diputados.

Tabla 1

Partidos políticos mayoritarios y escaños en el Congreso de los Diputados en las elecciones generales de España de 2019

Partido político	Escaños
Partido Socialista Obrero Español (PSOE)	123
Partido Popular (PP)	66
Ciudadanos (Cs)	57
Unidas Podemos (UP)	42
Vox	24

Durante el análisis documental de los cinco programas electorales se extrajo la información referida exclusivamente a las políticas educativas. Así, se almacenaron fragmentos de texto relacionados con la educación, la enseñanza, la docencia, la formación, el estudio, las instituciones educativas, el colectivo de maestros, el de profesorado, el alumnado, etc. Destacar que solo se incluyeron los fragmentos de texto con referencias explícitas al sistema educativo. Así, fueron excluidos fragmentos de texto referidos a la formación para el empleo o la formación continua de trabajadores.

Debido a la relativa densidad de la información resultante se consideró adecuado efectuar una primera reducción de los datos generándose categorías de manera inductiva. Las categorías emergieron de la valoración por separado de dos jueces. Se realizó un primer análisis de los 201 fragmentos de texto, llegando a un consenso del 96,5%. Con los 7 fragmentos que produjeron discrepancias se establecieron acuerdos, llegando a un consenso total. Un segundo análisis fue realizado proporcionando los mismos resultados.

RESULTADOS

A raíz del razonamiento inductivo se generaron siete categorías: inversión, currículo, docentes, educación inclusiva, titularidad, comunidad educativa y legislación. En la categoría inversión se incluyeron los fragmentos de texto relacionados con el empleo de recursos o la financiación de infraestructuras, materiales, ayudas, becas, sistemas de prevención, cheque escolar, etc. En currículo se incluyeron fragmentos sobre la modificación o creación de

materias y la incorporación o potenciación de contenidos transversales, principalmente. La categoría docentes englobó los asuntos relacionados con los colectivos de maestros, profesorado y Personal Docente e Investigador (PDI). Educación inclusiva recogió las propuestas relacionadas con la atención a la igualdad y la discriminación por sexo u otras condiciones. Titularidad comprendió las alusiones hacia la educación pública, concertada y privada. La categoría comunidad educativa recogió aspectos relacionados con la presencia de las familias, consejos u otros organismos en el sistema educativo. Por último, en legislación solo se añadieron las cuestiones que aludían explícitamente a la actual ley educativa o a posibles modificaciones legislativas concretas.

En la Tabla 2 se muestra un cómputo global de las categorías resultantes y el número de ocasiones en que son abordadas en el programa electoral de cada partido político, así como su total.

Tabla 2

Categorías y número de ocasiones abordadas en el programa de cada partido político

Partido político y programa	Categorías						
	Inversión	Currículo	Docentes	Educación inclusiva	Titularidad	Comunidad educativa	Legislación
PSOE (2019)	35	23	24	20	7	9	7
PP (2019)	15	12	8	6	8	4	0
Cs (2019)	5	8	5	3	2	1	2
UP (2019)	12	11	3	7	7	0	1
Vox (2019)	3	4	1	1	1	1	1
	70	58	41	37	25	15	11

A continuación, se presentan los principales asuntos político-educativos planteados por cada partido político en cada una de las categorías generadas.

INVERSIÓN

En lo que respecta a inversión, el PSOE incluye numerosas propuestas: establecer el gasto en educación como prioritario y aumentarlo hasta el 5% del producto interior bruto (PIB), revertir los recortes educativos, disminuir la ratio por aula, aumentar el número de becas recuperando el concepto de derecho subjetivo y modernizando el sistema de acceso, incrementar las ayudas para material escolar y universalizar la educación de 0 a 3 años. En educación superior propone un aumento de las partidas para las universidades, así como revertir los recortes, homogeneizar los precios públicos de las matrículas y crear un sistema para la gratuidad de las primeras matrículas en universidades públicas.

El PP también plantea numerosas acciones en este sentido: proporcionar los medios humanos y materiales necesarios para implantar el Bachillerato Internacional, llevar la conectividad a todos los colegios e institutos públicos, poner en marcha planes especiales de educación e infraestructuras educativas para Ceuta y Melilla, elaborar un plan nacional para proteger el honor y la intimidad de los estudiantes, aprobar protocolos para la detección y actuación contra la violencia de género desde los centros educativos, asegurar la adecuada alimentación en colegios para prevenir la obesidad infantil, elaborar un Plan por la Escuela Rural para atraer y fomentar la permanencia de profesionales, construir una agenda para el desarrollo de las capacidades tecnológicas y mejorar las ayudas de formación y de

continuación de los estudios de jóvenes embarazadas y familias jóvenes. En cuanto a las universidades plantea promover modelos de financiación estable, fomentar la movilidad, promover una amplia política de becas para el alumnado, crear un Cluster de Conocimiento y Experiencias Agroalimentarias entre estas y otros organismos y aprobar un plan de becas para apoyar las titulaciones de magisterio bilingües en las universidades públicas.

Desde Cs se propone la gratuidad de los libros de texto para todas las familias, la implantación de un cheque guardería para universalizar la educación de 0 a 3 años, el incremento de los fondos para becas universitarias y la mejora de los fondos a los programas pre y postdoctorales. También recoge financiación adicional para las universidades en función de distintos indicadores.

Por su parte, UP hace especial hincapié en la intención de incrementar la inversión pública en educación. Concretamente plantea la compra pública de alimentos y la mejora de los comedores escolares hacia una alimentación de calidad, garantizar la cobertura universal y gratuita de la educación infantil, destinar más recursos para prevenir las agresiones sexuales en el entorno educativo, implementar programas culturales, aumentar la inversión en educación hasta el 5,6% del PIB, garantizar la gratuidad de la educación obligatoria en libros, material escolar, comedor y actividades deportivas, así como de la universidad pública y asegurar un sistema de becas suficiente.

Vox recoge en su programa la puesta en marcha del sistema de cheque escolar y propone medidas de apoyo a familias numerosas, por ejemplo, en material escolar.

CURRÍCULO

En lo referido al currículo, el PSOE propone crear una Agencia de Desarrollo Curricular para la modernización y actualización curricular, la potenciación de la creatividad, de la inteligencia emocional y de la capacidad de resolución de problemas de manera transversal. Manifiesta la intención de fomentar el gusto por aprender, por emprender y por desarrollar vocaciones científicas. Así, apuesta por programas formativos en habilidades STEM — Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas—, en competencias digitales, en igualdad de género, en derechos humanos y en derechos de la infancia. También se decanta por la formación en la historia democrática de España y por la educación para la ciudadanía europea y propone una adaptación de la Formación Profesional (FP).

El PP pretende promover la Fiesta Nacional del 12 de octubre impulsando actividades en los centros educativos, la educación para la paz y en valores, impulsar las materias STEM, la educación digital y la robótica, promover el estudio de las humanidades, mantener el castellano como lengua vehicular ordinaria con opción de la existencia de lenguas cooficiales vehiculares en algunas comunidades autónomas, fortalecer las competencias del estado en el ámbito curricular, realizar al final de cada etapa educativa pruebas académicas de carácter nacional y garantizar el estudio de la asignatura de Religión.

Las medidas que propone Cs son: garantizar el estudio en español en todo el país, armonizar el currículo en toda España y establecer estándares de aprendizaje nacionales, reforzar la Alta Inspección del Estado para asegurar que la enseñanza y los contenidos sean acordes a la Constitución y la ley, establecer una selectividad única e igualar el coste en todo el país. También planea la realización de evaluaciones censales, sin efecto académico, al final de cada etapa y la publicación de los resultados de cada centro. Propone, además, la creación de una asignatura troncal y evaluable sobre la Constitución Española y la incorporación de la educación nutricional en todas las escuelas y campañas en los centros sobre patrimonio cultural. Respecto a los idiomas, apuesta por reforzar el aprendizaje del inglés, convirtiendo a todos los centros financiados con fondos públicos en bilingües con el objetivo de finalizar el Bachillerato con un nivel C1. Recoge también un impulso de la FP, la creación de una Estrategia Nacional de Formación Profesional, aumentar el número de plazas y convertir la mayoría de ellas en FP Dual. Recoge también, entre sus propuestas, el

desarrollo de un Plan Estratégico de Convivencia Escolar y la prohibición del uso de teléfonos móviles en horario lectivo.

Desde UP se pretende promover la educación ambiental en la lucha contra el cambio climático, crear una asignatura de feminismos, otorgar un especial énfasis a la educación afectivo-sexual, poner en marcha un Plan Estratégico de Vocaciones Científicas y Tecnológicas para revertir la desigualdad de género en estos ámbitos así como una Estrategia de Formación y Alfabetización Digital, impulsar una educación para la paz, ofrecer la enseñanza de las lenguas y la pluralidad cultural del país, suprimir los contenidos que perpetúen un modelo discriminatorio, reforzar la Educación Física recuperando su condición de asignatura troncal e incorporándola al Bachillerato y garantizar la existencia de prácticas externas en los planes de estudio.

Vox, a este respecto, planea la exclusión de la enseñanza del islam en la educación pública, la garantía de escolarización en español y el derecho de los padres a elegir la lengua en que son escolarizados sus hijos y la realización de exámenes de control al finalizar cada una de las etapas educativas.

DOCENTES

Respecto al profesorado, el PSOE propone incrementar plantillas y reforzar su formación en lenguas. Sobre el PDI universitario incluye una serie de medidas para combatir la precariedad, rejuvenecer las plantillas y fomentar la contratación estable. También apuesta por fomentar su movilidad y revalorizar la docencia universitaria como eje esencial de estas instituciones.

El PP plantea impulsar el Estatuto del Docente, apoyar las titulaciones de magisterio bilingües, avanzar en la profesionalización de la dirección de los centros educativos, impulsar programas de formación de maestros y profesores en las materias STEM, promover sistemas de contratación del profesorado universitario así como sistemas de evaluación de la calidad de su docencia, potenciar la formación del profesorado en el conocimiento de las necesidades de las personas discapacitadas y asegurar la formación de los educadores en igualdad y lucha contra la violencia de género.

Cs, en su programa electoral, plantea la realización de un MIR similar al médico para el acceso a la docencia, así como la creación de un Estatuto de la Profesión Docente. Apuesta por el reconocimiento de la figura del profesorado como autoridad pública y por favorecer la movilidad de este a nivel estatal. Respecto al profesorado universitario, incide en la creación de un Estatuto de Personal Docente e Investigador y en la incorporación de nuevos investigadores a las universidades.

UP sugiere crear un nuevo Estatuto del Personal Investigador para asegurar una carrera académica estable y digna, introducir el criterio de paridad en la evaluación académica del profesorado universitario y garantizar al personal docente interino las mismas condiciones laborales que al resto del personal docente.

A este respecto, VOX, desea la homogeneización de las oposiciones docentes.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La expresión *educación inclusiva* está reflejada en el programa electoral del PSOE y se acompaña de una serie de propuestas tales como el apoyo a los centros de educación especial, la educación inclusiva y personalizada, la atención a las necesidades del alumnado extranjero, garantizar la escolarización de los menores no acompañados, la atención a minorías étnicas y la prohibición de la escolarización con criterios de segregación en los centros sostenidos con fondos públicos. Asimismo, incluye referencias a la lucha contra el abandono escolar, al apoyo a familias vulnerables para garantizar la escolarización y al fomento de la FP y de la universidad, mediante la UNED, en el entorno rural.

El PP opta por apoyar a los centros de Educación Especial pero también facilitar, si se desea, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, reforzar la

Escuela Rural como instrumento básico de igualdad de oportunidades, garantizar el derecho al honor y la intimidad personal de los menores en los centros escolares, establecer mecanismos de colaboración para la atención específica y el apoyo a niños escolarizados procedentes de familias en situación de riesgo o vulnerabilidad y apoyar el ocio educativo inclusivo que no excluya al alumnado con discapacidad o con necesidades educativas especiales.

El programa de Cs se dirige a la reducción del fracaso escolar a través de programas innovadores de refuerzo educativo y a garantizar el derecho a la educación inclusiva y a la atención socioeducativa adaptada a las necesidades del alumnado. También apuesta por un modelo mixto que convine centros de educación especial y escolarización ordinaria en centros inclusivos, así como protocolos de detección y atención temprana para alumnado con necesidades educativas especiales.

UP apunta a implantar la educación inclusiva en la escuela ordinaria pública, a crear un Plan Estatal contra la Segregación Escolar para promover la igualdad de oportunidades en la educación, a eliminar los conciertos educativos y las subvenciones a las escuelas que practican la segregación educativa por razones de sexo, a transformar mediante la educación las relaciones de desigualdad de género, impedir la discriminación escolar de personas con enfermedades, garantizar la seguridad y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de su lugar de procedencia, orientación sexual, identidad y expresión de género o cualquier otra característica y a implantar planes específicos en las zonas rurales y en aquellas con mayor desigualdad social.

Vox aspira a combatir las desigualdades en el medio rural.

TITULARIDAD

El PSOE incluye referencias a la titularidad, en concreto las de reforzar el servicio público en educación, el aumento de las plazas públicas en Educación Infantil y FP, eliminar el concepto de demanda social para la elección de centro y garantizar que los centros públicos se ajusten a principios constitucionales propios del estado laico.

El PP sugiere apoyar a la red pública, concertada y privada, promover la autonomía de los centros educativos públicos, concertados y privados, trabajar para que los centros educativos públicos y concertados puedan incrementar su oferta de plazas escolares cuando se demande, ampliar la educación concertada al Bachillerato y la FP, proporcionar a los institutos públicos los medios humanos y materiales necesarios para la implantación del Bachillerato Internacional, reforzar que las aportaciones dedicadas a la educación concertada realizadas por las familias sean deducibles, apoyar las titulaciones de magisterio bilingües en las universidades públicas, llevar la conectividad a todos los colegios e institutos públicos y establecer las tasas de reposición necesarias en la educación pública.

Por su parte, Cs determina promover programas de excelencia y el Bachillerato Internacional en centros públicos. Respecto a los concertados, recoge la garantía de la gratuidad de la educación concertada y la atención al concepto de demanda social en el momento de renovar conciertos educativos.

UP declara blindar la escuela pública como eje vertebrador del sistema educativo, crear una asignatura de feminismos en la educación pública, la gratuidad en la universidad pública y la promoción de esta opción en todo el territorio de la UE, acabar con el pago ilegal de las cuotas supuestamente voluntarias en la escuela concertada, eliminar los conciertos cuando se practica la segregación educativa por razones de sexo e implantar la educación inclusiva en la escuela ordinaria pública.

Vox piensa en la consideración de autoridad pública del profesorado de la enseñanza privada.

COMUNIDAD EDUCATIVA

En cuanto a esta categoría, el PSOE se preocupa principalmente por lo referido a aumentar el papel del Consejo Escolar de Estado y la participación de la sociedad en el gobierno, el control y la gestión de centros mediante los diferentes consejos escolares. Asimismo, realiza propuestas de educación intergeneracional en diferentes etapas educativas, con participación de personas mayores y colaboración entre universidades, institutos y centros de formación de adultos.

El PP plantea eliminar las zonas de escolarización donde existan y garantizar la libertad de elección de las familias, apoyar también el derecho de las familias a elegir los centros de Educación Especial, reforzar el papel de los Consejos Sociales de las Universidades y ampliar los espacios de formación en colaboración con las universidades para garantizar a los mayores que lo deseen el acceso permanente a la formación y el aprendizaje.

Cs recoge en su programa la propuesta de garantizar el derecho de las familias a elegir la educación de sus hijos, así como de evitar que la Agencia Tributaria persiga a quienes se desgravan las donaciones realizadas a colegios concertados.

UP no hace referencia explícita a asuntos político-educativos relacionados con la comunidad educativa.

Vox recoge el establecimiento de un PIN parental para el consentimiento sobre educación en valores éticos, sociales, cívicos, morales o sexuales.

LEGISLACIÓN

Respecto a la legislación educativa, el PSOE propone la supresión de la LOMCE y la creación de dos grandes leyes: la primera denominada Ley Básica de Educación bajo los pilares de la equidad, la inclusión y la calidad; la segunda llamada Ley Orgánica del Sistema Universitario Español. Apuesta también por la creación de un Plan Nacional contra la Segregación Escolar y por potenciar un gran Pacto por la Educación.

El PP no hace referencia explícita a asuntos político-educativos relacionados con el ámbito legislativo.

Cs propone un Pacto Nacional por la Educación y un aumento de la autonomía de los centros, vinculada a la transparencia y la rendición de cuentas.

UP propone formular una nueva ley de educación que deje atrás la LOMCE.

Vox sugiere la devolución de competencias en educación al gobierno estatal.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era identificar, describir y valorar los principales asuntos político-educativos planteados en los programas electorales de los cinco partidos políticos actualmente mayoritarios en España. En una primera aproximación, se puede apreciar que las medidas propuestas en las categorías abordadas sobre los asuntos político educativos resultan ampliamente discordantes entre los partidos políticos, lo que constituye una primera conclusión per se. Se encuentran marcadas diferencias, especialmente entre los partidos situados en el espectro político rival —izquierda y derecha— en línea con lo sucedido en España en la historia reciente (Saura y Luengo Navas, 2015). Es destacable que el PSOE y UP tienden a incidir sobre políticas de refuerzo de la educación pública, la eliminación de criterios como el concepto de *demanda social* a la hora de realizar conciertos educativos o la no financiación pública de centros educativos que apliquen criterios de segregación del alumnado en función del sexo; mientras que el PP y Cs se decantan por el mantenimiento del concepto de demanda social para los conciertos educativos o las deducciones fiscales para las aportaciones de las familias a la enseñanza concertada. Asimismo, el cheque educativo, hasta ahora escasamente utilizado en nuestro país, lo encontramos recogido en los programas de Cs —dirigido a la Educación Infantil— y de Vox. En esta línea, es reseñable también la propuesta del PP de eliminar las zonas de escolarización en aquellos lugares en que existen y las referencias de estos tres partidos situados en el espectro de la

derecha política al concepto de *libertad de elección de centro educativo* por parte de las familias. También como aspecto diferenciador, reseñar que el PSOE y UP proponen la derogación de la actual legislación educativa, la LOMCE, y ambos partidos recogen la necesidad de revertir los recortes presupuestarios y apuestan por un aumento de la inversión en educación sobre el PIB. Otra diferencia es la referida a las competencias educativas: PP, Cs y Vox recogen diferentes medidas dirigidas a un mayor control de la política educativa por parte del Gobierno estatal en torno al currículo, la elaboración de pruebas únicas en todo el país o, en el caso de Vox, la devolución de las competencias educativas desde las comunidades autónomas al Gobierno central. De la misma manera, en cuanto al currículo, los partidos políticos de izquierdas plantean la introducción de temas como feminismos o igualdad cuando el trío de partidos derechistas destaca la necesidad de proteger la enseñanza en español con diferentes medidas.

Así, a juzgar por los resultados de este análisis cualitativo parece que la urgente necesidad de la articulación de un pacto educativo para alcanzar la estabilidad legislativa (de Puelles Benítez, 2007) presenta opciones demasiado limitadas. No obstante, se pueden discernir algunas opiniones comunes a la mayoría de los partidos en torno a conceptos como la educación inclusiva, la educación en el ámbito rural o la necesidad de atender el fracaso y el abandono escolar temprano, asuntos que podrían constituir la base de una incipiente estabilidad legislativa en educación. Asimismo, son varios los partidos que recogen propuestas sobre la necesidad de formación en competencias STEM —aunque con matices intencionales— o la formación en hábitos saludables. También parece existir una mayor coincidencia en la mejora del conocimiento de los idiomas, la educación digital y la necesidad de plantear vocaciones científicas ente los estudiantes. Por último, otra de las medidas recogidas por varios partidos es la apuesta por la gratuidad de los libros de texto o del material escolar.

Por otra parte, el estudio de las políticas educativas españolas parece indicar que el horizonte al que se dirige la educación de este país en la actualidad permanece en consonancia con la tradición neoliberal (Díez Gutiérrez, 2010). Este asunto se hace patente en aspectos como la libertad de elección de centro, la titularidad de estos, el apoyo de la evaluación estandarizada o el desarrollo del sistema educativo en torno a los Informes PISA, cuestiones ya catalogadas en la literatura (Aspeé Chacón, 2018; Fernández-González, 2015; de Puelles Benítez, 2005; Saura y Luengo Navas, 2015, entre otros). Además, estas líneas vienen marcadas desde diferentes organismos internacionales a nivel mundial y europeo en aras de la armonización educativa, por lo que el margen de maniobra por parte de los gobiernos nacionales resulta demasiado escaso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arriazu Muñoz, R. (2015). European education policy: a historical and critical approach to understanding the impact of neoliberalism in Europe. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 19-42. Recuperado de <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/07/13-1-2.pdf>

Aspeé Chacón, J. E. (2018) Los principios del neoliberalismo y sus instrumentos en la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 93-106. Recuperado de http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N28.pdf

Cámara Villar, G. (2007). Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España. *Revista de Educación*, 344, 61-82. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e766113c-e9da-4497-be19-2d242dc3a333/re34404-pdf.pdf>

Ciudadanos. (2019). *Programa electoral elecciones generales 2019*. Recuperado de <https://www.ciudadanos-cs.org/programa-electoral>

Creswell, J. W., y Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Nueva York, NY: Pearson.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana.

Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1278784859.pdf

Fernández Soria, J. M. (2007). Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario. *Revista de Educación*, 344, 41-59. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:13f67b53-a959-4760-9b03-0c15870cd69e/re34403-pdf.pdf>

Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178. doi:10.13042/Bordon.2015.67111

Medina, D. (2007). El pacto por la educación en Cataluña. La realidad y el deseo. *Revista de Educación*, 344, 117-140. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7eaefc2a-59d2-4551-8535-ed99b84246c6/re34407-pdf.pdf>

Olmedo Reinoso, A. (2008). De la participación democrática a la elección de centro: las bases del cuasimercado en la legislación educativa española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(21), 1-35. doi:10.14507/epaa.v16n21.2008

Partido Popular. (2019). *Elecciones generales, autonómicas y municipales. 2019. Programa electoral*. Recuperado de <https://www.pp.es/sites/default/files/documentos/programa-electoral-elecciones-generales-2019.pdf>

Partido Socialista Obrero Español. (2019). *Programa electoral PSOE. Elecciones generales 2019*. Recuperado de <https://www.psoe.es/media-content/2019/04/PSOE-programa-electoral-elecciones-generales-28-de-abril-de-2019.pdf>

de Puelles Benítez, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6666/6657>

de Puelles Benítez, M. (2007). ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:00025766-bcf2-4b6a-9182-1bc4b7618ff8/re34402-pdf.pdf>

Rodríguez Martínez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 15-29. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507493628.pdf

Saura, G., y Luengo Navas, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148. doi:10.13042/Bordon.2015.67109

Tarabini Castellani, A., y Bonal Sarró, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. doi:10.4438/1988-592x-re-2011-355-023

Tiana Ferrer, A. (2007). A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista de Educación*, 344, 83-100. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:12a91220-20e3-4316-84f5-ced6b477bde1/re34405-pdf.pdf>

Unidas Podemos. (2019). *Programa de Podemos para un nuevo país: la historia la escribes tú*. Recuperado de https://podemos.info/wp-content/uploads/2019/04/Programa_programa_generales_28A.pdf

Vox. (2019). *100 medidas para la España viva*. Recuperado de https://www.voxespana.es/biblioteca/espana/2018m/gal_c2d72e181103013447.pdf

INFANCIA EN LOS INFORMES ANUALES DE UNICEF DEL SIGLO XXI. UNA MIRADA CRÍTICA

Amalia Ayala de la Peña
Universidad de Murcia
Antonio García de Alcaraz Meca
Universidad de Murcia
M^a José Martínez Ruiz-Funes
Universidad de Murcia

PALABRAS CLAVE

Infancia, investigación internacional, educación crítica

RESUMEN

A lo largo del trabajo que aquí presentamos trataremos de hacer una reflexión crítica del contenido y la estructura de una serie de informes que, a lo largo de los años transcurridos de este siglo XXI, nos informan de los avances y actuaciones llevados a cabo por UNICEF. Pondremos de manifiesto el carácter central de la educación como agente emancipador. Para ello identificaremos descriptores temáticos, geográficos, de segmentación de edades y propuestas y programas; identificaremos las imágenes y representaciones gráficas que acompañan a estos informes desde una perspectiva crítica y diacrónica y por lo tanto dibujan la imagen de la infancia que se construye a través de los informes de UNICEF publicados a lo largo del siglo XXI.

Se trata de esbozar una metodología de análisis para la producción de los informes de UNICEF de las dos últimas décadas, que haga expresos e introduzca matices críticos necesarios basados en la identificación de un uso no neutro del lenguaje, los tópicos y las imágenes, teniendo en cuenta las características inapelables de difusión de la documentación educativa procedente de organismos internacionales.

INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

EN EL PUNTO DE PARTIDA

Son muchos los organismos, instituciones o asociaciones que trabajan para paliar las necesidades perentorias de distintos contingentes de población a través de cauces diversos de mayor o menor calado y significatividad en función de diferentes perspectivas. Además de los de la Organización de Naciones Unidas (ONU), son numerosas las organizaciones que prestan ayuda humanitaria, bien de urgencia, bien con programas a corto y medio plazo. Los tiempos actuales de refugio (Nair, 2016) se ven acompañados, en este sentido, de una proliferación de iniciativas no siempre coordinadas de la forma más efectiva. Algunas surgen desde el sector privado, pero el reconocimiento de su labor les hace obtener el aval de gobiernos e instituciones internacionales. Unos y otros hacen un llamamiento expreso de la educación como factor de atención prioritaria, que bebe históricamente de aquella impotencia y desolación que agitó Europa tras los enfrentamientos mundiales del pasado siglo, aunque las medidas propugnadas sólo en ocasiones sacan partido de la experiencia internacional que, tras tantas décadas, debieran tener a la base (UNESCO, 2018).

Las organizaciones internacionales que, entre sus funciones, llevan a cabo acciones de ayuda humanitaria, dan cuenta de sus actuaciones a través de informes que publican, en la mayoría de los casos, con periodicidad anual. Esta producción es, de hecho, en sí misma, una de las contribuciones reseñables de dichos organismos tanto por su accesibilidad como

por su difusión. En este contexto, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en tanto que agencia de la ONU y, teniendo en cuenta su carácter permanente desde la segunda mitad del siglo pasado, está reconocido, también en ámbitos académicos especializados (García Crespo, 2010), por su especificidad en realizar el seguimiento y propuestas de actuación con el sector poblacional infantil.

Desde que, en el mismo inicio de la década de los sesenta del pasado siglo, UNICEF pasara a ser un agente internacional de cooperación al desarrollo, enarbola en su producción escrita la educación como la mejor herramienta en la lucha contra las diferentes situaciones de exclusión. En este marco, las acciones que lleva a cabo quedan recogidas en sus informes anuales. En ellos se da cuenta, tanto a través de textos, que incluyen diagnósticos y recomendaciones, como a través de una gran cantidad de imágenes y material gráfico, de la situación de la infancia a nivel internacional.

Reflexionar sobre el contenido y la estructura de estos informes de una manera crítica significa la inclusión en nuestros análisis tanto de lo que se dice, como de la estructura de lo que se presenta y la imagen o imágenes que gráficamente acompañan. Todo ello contribuye a conformar una imagen o imágenes de la infancia con sesgos y estereotipos según, entre otros factores, las edades en su caracterización escolar, que nos permitirá tomar conciencia de la evolución de estos discursos en los inicios del siglo XXI, destacando algunas de sus potencialidades y también limitaciones en la forma de abordar la educación de la infancia en perspectiva internacional.

LAS IMÁGENES DE UNICEF COMO RECURSO COMUNICATIVO

Históricamente UNICEF ha hecho de la imagen un recurso comunicativo de gran impacto. Así pues, no solo se ha valido de la imagen como recurso, sino que a lo largo del tiempo ha ido analizando los diferentes usos que ha hecho de la misma (Tolmie, 2013). UNICEF reconoce el gran poder que tiene la imagen para controlar, informar e inspirar a la audiencia. Es norma de la organización que el uso de las imágenes quede sujeta a los más rigurosos estándares, que quedan establecidos a través de una guía de uso de dichas imágenes (*Protecting children's rights in corporate partner image use*). Las fotografías serán siempre utilizadas sin fines comerciales y los protagonistas de las mismas no recibirán compensación alguna por su uso.

Dado que el volumen de imágenes que genera la organización a través de las acciones que realiza es muy alto, se hizo necesario catalogar dichas imágenes haciendo uso de una nomenclatura específica, tanto en los informes anuales como en cualquier documento gráfico que publique la organización. El diseño de esta nomenclatura pasa por relacionarlas según las siguientes siglas: ©UNICEF/, a continuación en mayúsculas HQ (Head Quarter) o bien NYHQ (New York Head Quarter), seguido de las dos últimas cifras del año en el que fue tomada la imagen, un número de cuatro dígitos que identifica la foto en el catálogo y el nombre del fotógrafo que la realizó. Las fotografías cuyo © no pertenece a UNICEF se identifican según el criterio de sus propietarios.

Por otro lado, los profesionales de la fotografía que trabajan para la organización son en su mayoría reporteros gráficos que han estado destinados durante algún tiempo en las zonas en las que se están llevando a cabo campañas o intervenciones. Si nos remontamos a los comienzos, que David "Chim" Seymour, un polaco de procedencia judía, fuera la persona a la que John Grierson, Director de Medios de Comunicación e Información Pública de la UNESCO, le encargara un viaje fotográfico por los países del Este europeo en pleno 1948 marcó, sin duda, una forma consciente de defensa de un principio básico del uso de la imagen en UNICEF y que tiene que ver con que "no hay niños enemigos". Esta premisa es evidente en el trabajo de otros reporteros posteriores como Pirozzi o Kamber, vinculados también con la producción de UNICEF.

Ellen Tolmie, Editora Jefe fotográfica de UNICEF, quien concretamente desarrolló su función desde 1990 hasta 2013, destaca, desde un relato de su propia experiencia de 23 años trabajando para UNICEF (Tolmie, 2013), cómo las imágenes dan testimonio del poder

de la fotografía para contar una historia multidimensional sobre los niños. De este modo, según la autora gráfica, los testimonios fotográficos dan fe de lo ocurrido y son un medio que permite una movilización global. Es ella quien insiste en la necesidad de continuar examinando las premisas e implicaciones de una cultura de la imagen que obtenga sus mejores potencialidades para la causa de los niños, desde el convencimiento de que los clichés en la representación de la infancia no contribuyen a concienciar ni a proporcionar fondos para esa infancia. Desde su perspectiva, las imágenes son capaces de mostrar la resiliencia, habilidades, belleza... de la infancia y la capacidad de los individuos y comunidades para avanzar en los derechos de la infancia.

Efectivamente las imágenes terminan por ser herramientas que dan cuenta de la diversidad de realidades, contextual, geográfica, de protagonismo..... en circunstancias y momentos concretos que explican fotografías concretas, pero también presencias prioritarias, tendencias y formas de abordar algunos temas concretos. De este modo, el análisis de las imágenes de los Informes anuales de UNICEF nos permite extraer alguna información genérica sobre el uso de la imagen en general y, dentro de ella, nos centraremos en la temática escolar, su representatividad en relación a la fotografía de diferentes temas de ayuda humanitaria a la que también asiste UNICEF, las procedencias, las edades, los tipos de grupos fotografiados, los clichés en relación a determinados entornos, el uso de uniformes, los utensilios o decoraciones que acompañan en función de los escenarios, las edades prioritariamente fotografiadas y algunos elementos que apuntan a tendencias o simplemente a concepciones concretas sobre lo escolar.

OBJETIVOS Y/O HIPÓTESIS

De acuerdo a lo expuesto, esta contribución pretende:

- Identificar las imágenes escolares de los informes anuales publicados por UNICEF desde el comienzo del siglo XXI y conocer su representatividad relativa en el marco del total de imágenes de dichos informes.
- Analizar dichas imágenes escolares identificando protagonistas, agrupamientos, mobiliario, utensilios escolares, uniformes y presencia de símbolos religiosos.
- En base a los resultados del estudio concluir caracterizando desde una perspectiva crítica y diacrónica los vínculos entre escolarización e infancia presentes en las imágenes escolares de los informes anuales de UNICEF del siglo XXI.

METODOLOGÍA/MÉTODO

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra la constituyen las imágenes fotográficas presentes en los Informes anuales de UNICEF a lo largo del siglo XXI, desde el emitido en 2001 hasta el emitido en 2017. La identificación de las imágenes escolares incluye tanto las que al mostrar evidencia de entornos, mobiliario, utensilios o uniformes escolares son claramente identificables, como aquellas que, sin ser evidentes, en la explicación o pie de foto hacen referencia a entornos y actividades identificadas como escolares.

Tabla 1. Imágenes de los informes

Años	Nº de fotos	Fotos de contenido educativo	Porcentaje
2001	17	3	18%
2002	37	5	14%
2003	35	5	14%
2004	25	5	20%
2005	25	4	16%
2006	30	4	13%
2007	16	5	31%
2008	15	4	27%

2009	26	8	31%
2010	25	9	36%
2011	13	2	15%
2012	16	5	31%
2013	12	4	33%
2014	14	5	36%
2015	24	6	25%
2016	47	7	15%
2017	38	5	13%

Fuente: elaboración propia

Los 17 documentos analizados presentan un total de 415 imágenes, 86 de las cuales guardan relación con el mundo educativo atendiendo al criterio expuesto anteriormente. Se trata de un 20,72% de media en todo el periodo estudiado.

Esta selección de imágenes identificada es la que en relación al segundo objetivo planteado, de analizar dichas imágenes escolares identificando algunas variables evidentes en las imágenes, ha permitido establecer una tipología en la que hemos podido analizar la forma en la que son presentadas esas imágenes escolares, en relación a quiénes son sus protagonistas en función de la edad y género; de qué forma aparecen fotografiados si individual o grupalmente y la presencia de mobiliario escolar identificable (pupitres, pizarras,..), presencia o ausencia de uniformes vinculados a la escolarización, símbolos religiosos e incorporación de utensilios escolares a las imágenes.

EL ANÁLISIS DE IMÁGENES DESDE LA HISTORIOGRAFÍA EDUCATIVA: PROCEDIMIENTO

Para la realización del análisis haremos uso de los aparatos metodológicos que la historiografía y concretamente la historiografía educativa ha puesto a nuestra disposición. Las fotografías, las imágenes en general se han considerado neutrales para la construcción de la historia, para la construcción del discurso que de ellas emana, sin embargo, las corrientes historiográficas actuales tratan de hacer una lectura crítica de las mismas. Como señala Didi-Huberman (2005, p. 49) "...el punto de vista de la historia aporta una duda saludable acerca de los sistemas de valores que, en un momento dado, contiene la palabra *arte*. Pero el punto de vista del arte -o, al menos, el de la imagen, el del objeto visual- aporta, recíprocamente una duda saludable de los módulos de inteligibilidad que, en un momento dado, contiene la palabra *historia*".

Son muchos los autores que, desde diferentes campos, hacen propuestas metodológicas que nos permiten interpretar las imágenes como discursos que han de ser en la investigación motivo de análisis. Así autores como De las Heras (2012), Duprat (2007), Cray (1990) o Marzal (2011) nos presentan distintos métodos de análisis de los documentos iconográficos. En ellos se destaca la importancia de búsqueda de significatividad en el análisis de dichas imágenes, pues como señala De las Heras (2009, p. 27): "el trabajo con la fotografía no se reduce a extraer la información que contiene el fragmento sino a realizar posibles combinaciones con otros fragmentos para descubrir procesos significativos". En relación con la educación a lo largo de la historia utilizaremos los trabajos de Dussel (2013), así como los monográficos que sobre el tema se han publicado en revistas como *Encounters in Theory and History of Education*, *Paedagogica Historica*, *History of Education* y *Educació i Historia*.

Rodríguez de las Heras (2009), en su trabajo sobre metodología para el análisis de la fotografía, señala siete tareas básicas asociadas al análisis de las imágenes fotográficas que nos servirán de marco de referencia para el trabajo que abordamos. Así, en un primer paso se extrae información a través de la observación y el análisis, en un segundo paso se procede a la datación, lo que significa colocar ese instante en el lugar de la línea del tiempo que le corresponde; un tercer paso consiste en la incorporación en su antes y después a través del proceso narrativo; el cuarto paso se centra en incorporar el contexto al análisis; el

quinto construye secuencias por conexión con otra u otras fotografías en un proceso de asociación que aporta información no contenida en las imágenes concretas pero extraíble de su reunión; y el séptimo y último paso que insiste sobre la importancia de incorporación del análisis de imágenes a un discurso.

Dussel (2017) nos habla de que la imagen propagandística privilegia la función política sobre otras, la función instrumental. En el caso que nos ocupa, las imágenes sustituyen a la realidad y muestran una visión de la misma que pretende construir un discurso acorde con las intenciones publicitarias del organismo en cuestión.

La fotografía, con su promesa realista de representación mecánica y objetiva pareció durante algún tiempo capaz de sostenerse de nuevo como una tecnología al servicio de la verdad y de zanjarse el problema de la representación (Didi-Huberman, 2004). Una de las opciones que se barajan es pensar en las imágenes como hechos, es decir, como representaciones concretas que implican un punto de vista sobre una experiencia particular (Dussel, 2017). Así pues tendremos en cuenta la representación textual que acompaña a la imagen así como el conocimiento general del contexto internacional en el que tuvieron lugar las acciones que se reflejan en las imágenes. Podremos con ello aportar al análisis datos que traten de dotar al mismo de recursos para sortear, en parte, el carácter subjetivo que acompaña al hecho iconográfico en el mundo de la imagen propagandística.

Grosvenor y Roberts (2017) insisten en la idea de que los niños representan el icono del siglo XX en cuanto a imagen. La presencia de niños en fotografías que ilustran hechos sociales ha supuesto el reconocimiento de ese concepto de infancia que se constituye y consolida a lo largo del pasado siglo y sigue manifestándose con fuerza en el actual.

Tinkler (2013) sugiere cinco fases a la hora de analizar una fotografía: identificar los detalles básicos (lugar y tiempo), examinar el contenido de las imágenes, considerar evidencias materiales, hacer una investigación del contexto y reflexionar sobre el significado. No solo es necesario llevar a cabo una lectura acerca de la autenticidad de la imagen, también hemos de valorar la audiencia a la que van destinadas. Trabajaremos pues con contextos de producción y recepción.

Las fotografías son objetos culturales, hechas para proyectar significados y provocar efectos que cuentan con un contexto de producción situado, en la mayoría de los casos, en regiones con problemas en cuanto a las condiciones de vida de la infancia y el contexto de recepción principalmente países desarrollados. Generalmente los sujetos fotografiados son conscientes de que lo están siendo y que son parte de una relación de intercambio cuyo objetivo es la normalidad (Grosvenor y Rousmaniere, 2016)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

En relación al primer objetivo planteado:

- a) Identificar las imágenes escolares de los informes anuales publicados por UNICEF desde el comienzo del siglo XXI y conocer su representatividad relativa en el marco del total de imágenes de dichos informes.

Del periodo estudiado, como señalábamos en la descripción, hay una presencia constante de la temática escolar en todos los Informes Anuales de UNICEF del siglo XXI, que oscilan numéricamente desde el mínimo de dos fotos del Informe de 2011 hasta las nueve fotos identificables en los Informes de 2010 y 2011. La representación en relación al total de imágenes de cada informe también oscila desde el mínimo del 13 % de 2006 hasta el máximo del 36 % de 2010 y 2014. La media de imágenes es de 5 y la media de su representación es del 22,5% con un claro periodo de crecimiento en la representación de esta temática que se inicia, coincidiendo con la crisis económica, en 2007 y 2008 y que se mantiene elevada durante los años 2009 y 2010 y de 2012 a 2014, para volver a descender a las cifras de primeros de siglo en los últimos años.

En el siguiente podemos identificar la representatividad del tema escolar en relación a las imágenes totales de cada uno de los informes.

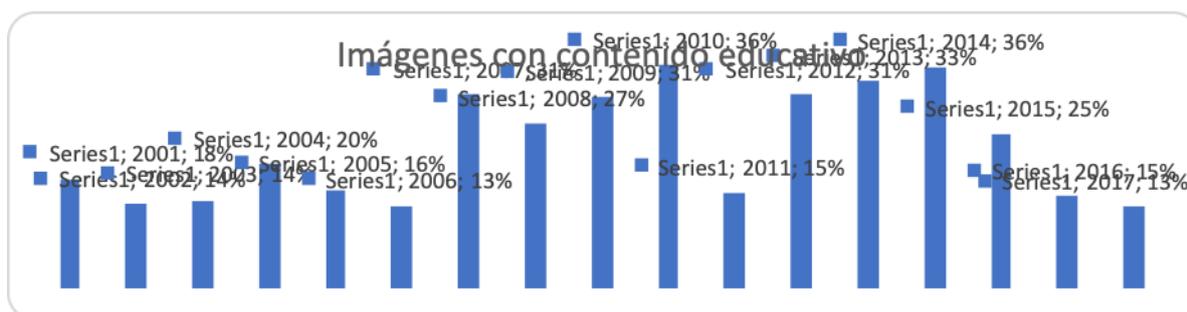


Figura 4.1

Como decíamos, se han seleccionado para este análisis aquellas fotografías que presentan elementos propios del mundo educativo y las que, bien en su pie de foto o bien en el texto adjunto, aluden a expresamente al carácter educativo de las mismas. En dicha selección podemos ver que a lo largo del periodo estudiado hay una presencia constante de la temática escolar en todos los Informes Anuales de UNICEF del siglo XXI, que oscilan numéricamente desde el mínimo de dos fotos del Informe de 2011 hasta las nueve fotos identificables en los Informes de 2010 y 2011. La representación en relación al total de imágenes de cada informe también oscila desde el mínimo del 13 % de 2006 hasta el máximo del 36 % de 2010.

En relación al segundo objetivo planteado:

- a) Analizar dichas imágenes escolares identificando protagonistas, agrupamientos, mobiliario, utensilios escolares, uniformes y presencia de símbolos religiosos.

La misma muestra, las imágenes escolares de los Informes anuales de Unicef a lo largo del siglo XXI, desde el emitido en 2001 hasta el emitido en 2017, ha permitido establecer una tipología en la que hemos podido analizar la forma en la que son presentadas esas imágenes escolares, en relación a quiénes son sus protagonistas, de qué forma aparecen fotografiados, y la presencia de mobiliario, uniformes, símbolos religiosos y utensilios escolares.

b.1) Protagonistas de las imágenes: En relación a las edades asociadas a las imágenes de escolarización, los resultados del análisis realizado nos muestran una presencia mayoritaria de alumnado menor de siete u ocho años, que tal y como aparece reflejado en el Figura 4.2 está presente en 60 fotografías, lo que significa una presencia en un 72% de los casos y que salvo excepciones (informe de 2002 e informe de 2017) oscila entre el 60 y el 100% de presencia de las fotos escolares.

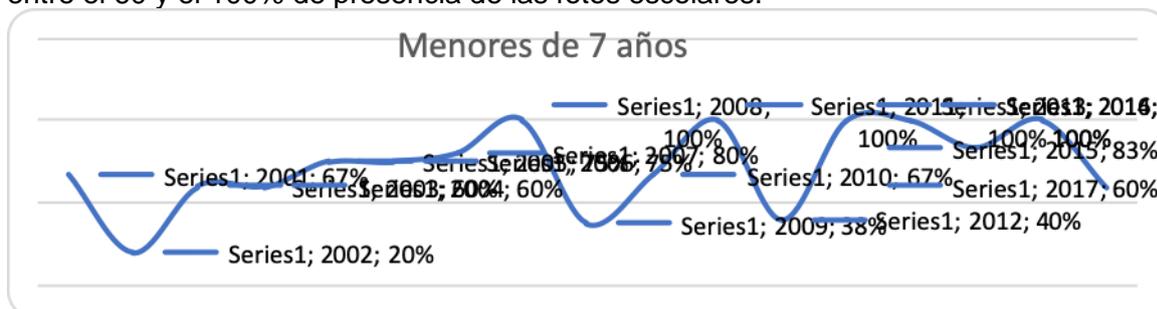


Figura 4.2

La presencia de niños menores de 7 u 8 años es extremadamente significativa en las fotografía educativas, lo que indica una tendencia mantenida en la imagen educativa de UNICEF, asociada prioritariamente a la primera infancia, aunque en los últimos dos años hay un repunte de las edades de niños de finales de primaria. También cabe resaltar la mayoritaria presencia en las imágenes escolares de jóvenes chicas frente a la prácticamente nula presencia de jóvenes chicos en entornos escolares.

b.2) Agrupamientos versus imágenes individuales: En relación a los agrupamientos asociados a las imágenes de escolarización, los resultados del análisis realizado nos

muestran una presencia mayoritaria de imágenes grupales, que alcanzan como media 86,3%.

Tabla 2. Agrupamientos vs imágenes individuales

Años	Total	Grupal	% Grupal	Individual	% Individual
2001	3	3	100%	0	0%
2002	5	3	60%	2	40%
2003	5	4	80%	1	20%
2004	5	5	100%	0	0%
2005	4	3	75%	1	25%
2006	4	4	100%	0	0%
2007	5	5	100%	0	0%
2008	4	4	100%	0	0%
2009	8	5	63%	0	0%
2010	9	7	78%	2	22%
2011	2	2	100%	0	0%
2012	5	4	80%	1	20%
2013	4	4	100%	0	0%
2014	5	5	100%	0	0%
2015	6	6	100%	0	0%
2016	7	5	71%	2	29%
2017	5	3	60%	2	40%

Fuente: elaboración propia

Las fotografías grupales analizadas en el gráfico son mayoría en relación a las individuales que suponen un 13,7% del total. La imagen escolar de UNICEF en sus informes anuales del siglo XXI tiene un marcado carácter grupal.

b.3) Agrupamientos masculinos, femeninos y mixtos: En relación a los agrupamientos asociados a las imágenes de escolarización, los resultados del análisis realizado nos muestran una presencia mayoritaria de agrupamientos mixtos (que representan el 57,6% de los casos). Resulta significativo señalar que la población joven se representa gráficamente de manera mayoritaria con imágenes femeninas.

Tabla 3. Agrupamientos masculinos, femeninos y mixtos

Años	Total	Mixtas	% Mixtas	Niños	% Niños	Niñas	%Niñas
2001	3	1	33%	1	33%	1	33%
2002	5	2	40%	0	0%	3	60%
2003	5	3	60%	0	0%	2	40%
2004	5	2	40%	0	0%	3	60%
2005	4	2	50%	0	0%	2	50%
2006	4	3	75%	0	0%	1	25%
2007	5	5	100%	0	0%	0	0%
2008	4	4	100%	0	0%	0	0%
2009	8	4	50%	2	25%	2	25%
2010	9	5	56%	1	11%	3	33%
2011	2	2	100%	0	0%	0	0%
2012	5	2	40%	1	20%	2	40%
2013	4	3	75%	0	0%	1	25%
2014	5	4	80%	0	0%	1	20%
2015	6	3	50%	0	0%	3	50%
2016	9	1	11%	3	33%	5	56%
2017	5	1	20%	1	20%	3	60%

Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la Figura 4.3, las fotografías analizadas muestran de manera general una mayor presencia de grupos mixtos, las fotografías de niños son las menos frecuentes, aumentando levemente su número en los cuatro últimos años y las de niñas tienen una presencia mayor a lo largo de casi todo el periodo.

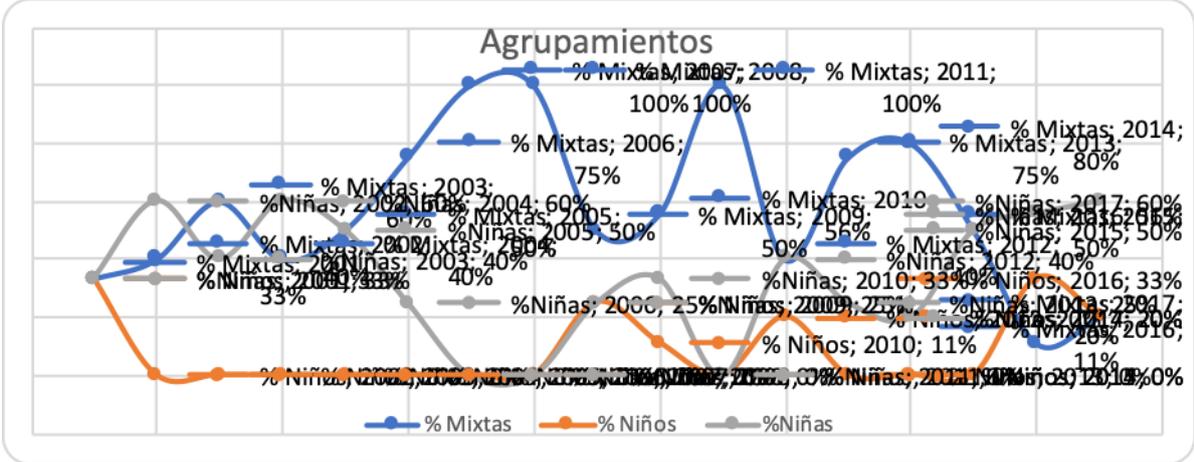


Figura 4.3

b.4) Mobiliario escolar: En relación a la aparición en las imágenes de elementos de mobiliario escolar están presentes en un elevado número de los informes, concretamente en 16 de los 17, solo el informe del 2001 no lo incluye en sus imágenes escolares.

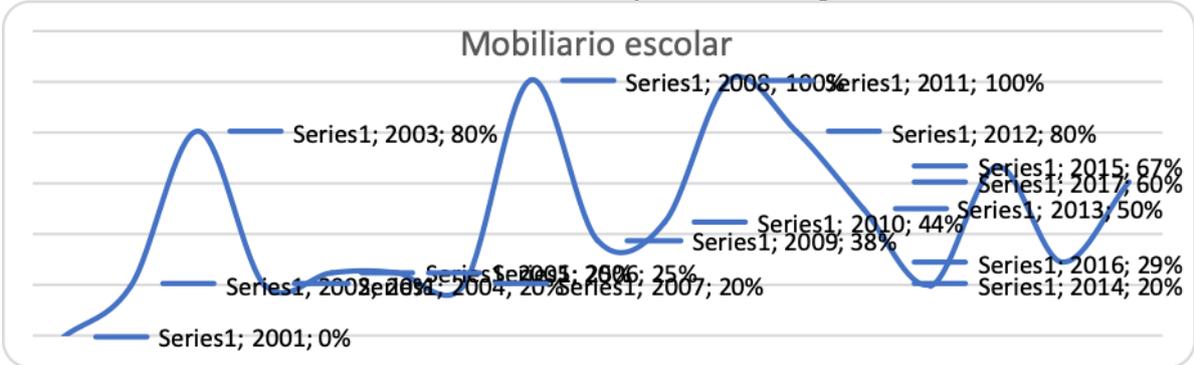


Figura 4.4

En cuanto al mobiliario escolar no hay una tendencia regular respecto a la presencia del mismo, aparece al menos una vez en casi todos los informes, pero no representa un porcentaje muy alto en casi ninguno. Se concreta de manera mayoritaria en pupitres y pizarras. Al igual que el uniforme, su presencia se asocia a la educación formal y muchas veces los contextos de actuación de la organización se encuadran fuera de la misma.

b.5) Utensilios escolares: En relación a los utensilios escolares son de forma mayoritaria cuadernos, útiles de escritura, libros y mochilas. La presencia de la tecnología es minoritaria y concentrada en entornos escolares desarrollados que atienden a población inmigrante, pero no en las imágenes de oferta educativa de zonas en situación de precariedad.

Tabla 4. Utensilios escolares

Año	Total	Si	% Si	No	% No
2001	3	2	67%	1	33%
2002	5	1	20%	4	80%
2003	5	5	100%	0	0%
2004	5	4	80%	1	20%
2005	4	1	25%	3	75%
2006	4	3	75%	1	25%

2007	5	2	40%	3	60%
2008	4	3	75%	1	25%
2009	8	3	38%	5	63%
2010	9	5	56%	4	44%
2011	2	2	100%	0	0%
2012	5	3	60%	2	40%
2013	4	3	75%	1	25%
2014	5	1	20%	4	80%
2015	6	1	17%	5	83%
2016	7	3	43%	4	57%
2017	5	1	20%	3	60%

Fuente: elaboración propia

Las fotografías muestran que el alumnado con utensilios escolares representa al menos el 20% de las imágenes de cada uno de los informes analizados, aunque la media de aparición no supera el 53,5%.

b.6) Uniformes escolares: Presentes en un porcentaje alto de informes anuales (88,23%), los uniformes escolares limpios en espacios escolares emulan el orden y la estructuración del ambiente. Varían con una presencia mayoritaria de colores clásicos, azules y blancos en prácticamente todos los contextos, frente a los colores más vivos en contextos básicamente africanos.

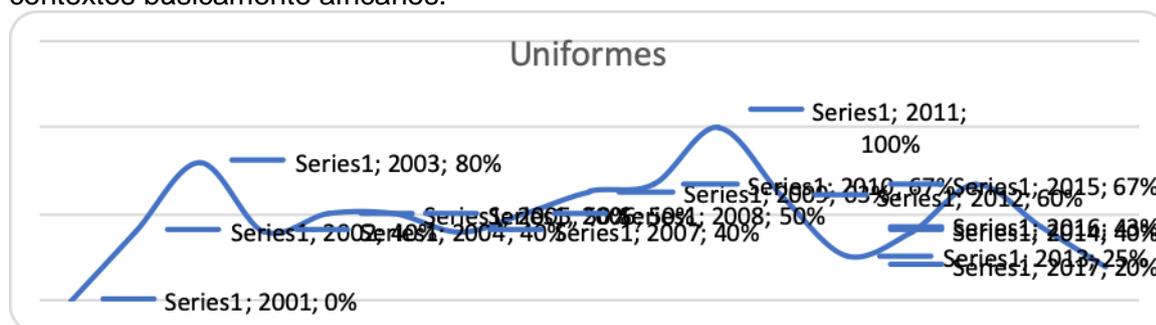


Figura 4.5

El uniforme siempre ha sido un icono de la escuela, sin embargo, en la selección que hace UNICEF para sus informes podemos ver como durante la primera década del siglo, el uniforme aparece en más del 50% de las imágenes, sin embargo, a partir del año 2012 la presencia de los mismos se reduce.

b.6) Presencia de Hiyab: Teniendo en cuenta la polémica de su uso en contextos occidentales, la presencia del mismo en los informes anuales normaliza su presencia en contextos escolares con una presencia irregular, aunque creciente en los últimos tres informes.

Tabla 5. Presencia del Hiyab

Años	Total	Si	% Si	No	% No
2001	3	1	33%	2	67%
2002	5	1	20%	4	80%
2003	5	1	20%	4	80%
2004	5	1	20%	4	80%
2005	4	2	50%	2	50%
2006	4	2	50%	2	50%
2007	5	0	0%	5	100%
2008	4	0	0%	4	100%
2009	8	1	13%	7	88%
2010	9	2	22%	7	78%

2011	2	0	0%	2	100%
2012	5	0	0%	5	100%
2013	4	0	0%	4	100%
2014	5	0	0%	5	100%
2015	6	1	17%	5	83%
2016	7	1	14%	6	86%
2017	5	1	20%	4	80%

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La segunda mitad del siglo XX determina, efectivamente, la entrada en escena de forma contundente de la producción educativa internacional. En este marco, el papel de UNICEF, en relación a la producción de alcance y difusión internacional del estado de la cuestión de la educación de la infancia, tiene repercusiones internacionales. Analizar de una forma crítica el contenido de dicha producción en el siglo XXI nos permite identificar tendencias en temáticas y prioridades que terminan por conformar las agendas de protección de derechos de la infancia (Dávila y Naya, 2005), e incluso la propia identidad de la misma (Aries, 1987; Pereyra, González Faraco y Coronel, 2002).

La perspectiva diacrónica e historiográfica aporta una caracterización de esta producción desde una mirada crítica, que se ve enriquecida por la puesta en cuestión e interpelación de la imagen o imágenes que acompañan los textos y que contribuyen a una intencionalidad concreta, que escapa a la aparente neutralidad de su selección e inclusión en dichos informes anuales, lo que no es óbice para no perder de vista que, como señala Rodríguez de las Heras (2009: 33), “No hay objetividad (ni necesidad de ella) ni en la mirada ni en la fotografía”.

Entre los objetivos de este trabajo teníamos la pretensión de, una vez realizado el análisis, concluir caracterizando desde una perspectiva crítica y diacrónica los vínculos entre escolarización e infancia, presentes en las imágenes escolares de los informes anuales de UNICEF del siglo XXI. Del análisis de esta producción y tras la categorización indicada se extrae la caracterización de una imagen concreta de la infancia en los entornos escolares, bien con sonrisas, bien minoritariamente con gestos que emulan la concentración en la tarea, muy al uso de una concepción de la infancia occidentalizada (Aries, 1987). Hemos constatado que existe un esfuerzo constante en difundir imágenes contrarias a la segregación en sentido amplio. Además de identificar textos que apelan al desarrollo de escuelas de carácter democrático e inclusivo, los análisis a lo largo del periodo estudiado efectivamente apuestan por una imagen de paridad que, sin corresponderse con los datos que arroja la realidad escolar de muchos de los contextos geográficos representados, supone una apuesta por las tendencias a la generalización y extensión del derecho de la educación, propias de los organismos internacionales entre los que se encuentra UNICEF. Hemos constatado que las imágenes de los informes analizados normalizan la presencia de símbolos religiosos y culturales como el Hiyab, lo que no deja de contribuir también a un posicionamiento de respeto a la diversidad.

Desde una perspectiva crítica, que las imágenes escolares incluyan los elementos de la realidad de una forma más auténtica, en la que no sólo formemos a bellos y tiernos infantes, sino también a sus hermanos mayores y a las comunidades completas, en la línea de una necesaria formación permanente que, por otro lado, tanto propugnan los diferentes organismos internacionales; que el uniforme escolar no deba estar necesariamente impoluto, el lápiz nuevo o la mochila recién estrenada. Seguimos sin libros que transportar, pero usamos flamantes mochilas que tienen su razón de ser en culturas consumistas y caducas, en las que los textos escolares impresos no escapan a los intereses editoriales. De qué sirven *las mochilas vacías* y aunque Slee (2012) refiera a la aportación del padre de un alumno con discapacidad esta reflexión de mochilas vacías, alcanza plena vigencia y

sentido en entornos que debieran ser de inclusión, porque cuando las mochilas se vacían, los sueños de los que las portan “quedan desparramados por el suelo” (Slee, 2012:133).

E insistimos, desde una perspectiva crítica, que en lo que se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los entornos escolares no sean tradicionalmente pasivos en torno a un profesor que imparte lecciones, mientras el alumnado desde sus pupitres escucha sin indicio de actividad y que incluyan situaciones en las que sea visible la dimensión de la relación multidireccional; que las imágenes escolares no restrinjan necesariamente su presencia a “los que imparten” y “los que reciben”, sino que sea visible la imagen de comunidad educativa más compleja, menos simplificada (padres, fuerzas vivas, comunidad, ...); la limitación de la visión de la escuela a imágenes de aula o de patio sin que en ninguna ocasión remitan a centro, a la articulación de un sistema más complejo que huya de la atención inmediata y concreta y que contemple a la necesidad de planificar, estructurar los contenidos, los materiales y sus usos, la promoción y evaluación y un largo etcétera de propuestas incorporables que complejicen y den mayor solidez a las visiones y las miradas de lo escolar.

La constatación de una imagen escolar y no otra u otras, reflejada en la producción de imágenes de un organismo del calado de UNICEF, puede ser un acicate para que en la selección de dichas imágenes prime, como propuesta, además de los ojos expertos de reporteros fotográficos, los fundamentos pedagógicos que desde un punto de vista teórico y crítico han demostrado su efectividad y actualidad. El objetivo finalmente es contribuir a no banalizar la imagen, no ya de la infancia, perfectamente protegida por UNICEF según estándares exigentes y protocolos de actuación como la guía de uso de imágenes ya referida, sino más bien del papel de la educación como instrumento emancipatorio. La ausencia de cambios de tendencias en los últimos veinte años, como si los mobiliarios, utensilios, espacios escolares, concepciones educativas y escolares permanecieran sin variaciones apreciables en lo sustancial, no deja de ser también una de las conclusiones más significativas de esta aportación. Es el anacronismo que es necesario incorporar según Didi-Huberman (2005), también en los análisis de corte diacrónico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Àries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Beauvois, J.L., Chabrol, C. y Trognon, S. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin
- Comás Rubí, F. (Ed.). (2010) “Photography and the History of education,” special issue. *Educació i Història. Revista d'Historia de l'Educació*, 15.
- Cray, J. (1990). *Techniques of the observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge, Massachusetts; London England: Massachusetts Institute of Technology.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (coords) (2005). *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (II Tomos). Donostia: Erein
- De las Heras, B. (2012). *El testimonio de las imágenes. Fotografía e Historia*. Madrid: Creaciones Vicent Gabrielle.
- Depaepe, M. and Henkens, B. (Eds.) (2000). The Challenge of the Visual in the History of Education. *Paedagogica Historica*, Supplementary Series 6. Ghent: CSHP.
- Didi-Huberman, G. (2004) *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Gedisa.
- Didi-Huberman, G. (2005). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Rosario: Adriana Hidalgo.
- Duprat, A. (2007). *Images et Histoire. Outils et methods d'analyse des documents iconographiques*. Paris. Éditions Belin.

Dussel, I. (2013). The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion. In T. S. Popkewitz, (Ed.), *Rethinking History of education. Transnational Perspectives* (pp.29-49). New York: Palgrave McMillan.

Dussel, I. (2018). La verdad en la imagen propagandística. Reflexiones sobre un corpus enigmático (Westerbork, 1944) *Historia y Memoria de la Educación*, 8, pp. 23-58

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2003) *Informe Anual*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2005) *Informe Anual 2004*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2006) *Informe Anual 2005*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2007) *Informe Anual 2006*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2008) *Informe Anual 2007*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2009) *Informe Anual 2008*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2010) *Informe Anual 2009*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2011) *Informe Anual 2010*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2012) *Informe Anual 2011*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2013) *Informe Anual de UNICEF 2012*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2014) *Informe Anual 2013*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2015) *Informe Anual de UNICEF 2014. Nuestra Historia*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2016) *Informe Anual 2015*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2017) *Informe Anual 2016*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2018) *Informe Anual 2017*. New York: UNICEF División de comunicaciones.

García Crespo, C. (2010). Organismos internacionales sobre educación infantil. En Sanchidrián, C. y Ruíz Berrio, J. (coords), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp.415-431) Barcelona: Graó.

Grosvenor, I. (2007) "From the 'Eye of History' to 'a Second Gaze': The Visual Archive and the Marginalized History of Education". *History of Education* 36, pp. 4-5.

Grosvenor, I. y Rousmarine, K. (2016) El uso de los materiales visuales en la investigación histórico-educativa. *Revista mexicana de historia de la educación*. Vol IV, 8, pp. 231-253.

Grosvenor, Ian and Siân Roberts (2018) Children, Propaganda and War, 1914- 1918: An exploration of visual archives in English city. *Historia y Memoria de la Educación* 8, pp. 307-345.

Martínez Valle, C. (Ed.). (2016). "Photography and School Cultures". *Encounters in Theory and History of Education*, 17.

Marzal Felici, J. (2011). *Como se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.

Nair, S. (2016). *Refugiados. Frente a la catástrofe humanitaria, una solución real*. Barcelona: Crítica.

Pereyra, M.A., González Faraco, J.C. y Coronel, J.M. (2002). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.

Rodríguez de las Heras, A. (2009). Metodología para el análisis de la fotografía histórica. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 21, pp. 19-35.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

The United Nations Childrens Found (2000) *UNICEF annual report*. New York: UNICEF Division of Communication.

Tinkler (2013) *Using Photographs in social and Historical Research*. London: Sage, 2013.

Tolmie, E. (2013) *Using photography to advocate for children: UNICEF images from 1990-2013*. New York: UNICEF. https://www.unicef.org/about/who/index_70559.html

UNESCO (2018). *Resumen del informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes, no muros*. París: UNESCO.

UNICEF (2002) *Unicef Informe annual 2002*. New York: UNICEF Division of Communication.

UNICEF (s.f.) *Protecting children's rights in corporate partner image use*. Geneva: UNICEF PFP Communication Section

LA EXTENSIÓN DE LA CAPACIDAD DE LECTURA COMPRENSIVA COMO DERECHO HUMANO Y FACTOR DE INCLUSIÓN SOCIAL

Carlos Rosales López
Universidad de Santiago de Compostela

Educación en y para los derechos humanos.

RESUMEN

En este trabajo se ponen de relieve las dificultades con que millones de personas en todo el mundo se encuentran para aprender a leer en su lengua materna, así como los esfuerzos de instituciones internacionales y administraciones para facilitar su acceso a este derecho fundamental. Se analiza la situación plurilingüe en distintas partes del mundo y las estrategias adoptadas en torno a la educación.

Se analizan características del proceso lector en distintos soportes y contextos. Se ponen de relieve características que han de reunir los libros, las bibliotecas y las formas de comunicación y lectura oral en las aulas. Se estudia la evolución de hábitos lectores y libros de lectura. Se clarifican situaciones sociales y escolares en la estimulación de la comprensión lectora.

Se hace uso de la consulta a importantes documentos y obras destacadas en el campo. Se utiliza también una metodología empírica con instrumentos como el relato autobiográfico, la observación naturalista, la reflexión grupal y la entrevista semiestructurada.

PALABRAS CLAVE

Lengua materna, formas de lectura, contextos de lectura

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura constituye un derecho fundamental dentro del derecho a la educación reconocido en la DUDH (ONU, 1948). Permite a las personas acceder a la información en los más diversos ámbitos de la vida y hace posible una comprensión crítica de la realidad, factor básico para un mejor cumplimiento de los propios derechos y obligaciones.

Sin embargo, en la actualidad muchos millones de personas en todo el mundo están privados de la posibilidad de acceso al aprendizaje de la lectura. A los más de cien millones de niños actualmente sin escolarizar, hay que agregar los más numerosos millones de niños escolarizados de forma precaria, con dificultades para lograr un dominio funcional de las habilidades básicas. A ello se agrega la considerable cantidad de personas adultas que en su día no pudieron realizar estudios y son analfabetas en la actualidad. Se incumplen por lo tanto, los objetivos para el año 2015 de la Conferencia de Dakar (ONU, 2000) sobre "Educación para todos" ya que no se ha extendido de forma universal la educación básica, no se han reducido suficientemente las tasas de analfabetismo adulto ni se han reducido diferencias en la escolarización entre niños y niñas. Es de esperar que se renueven los esfuerzos en este sentido, de cara a los objetivos que en educación se plantea la UNESCO para el año 2030 sobre escolarización efectiva y universal de diez años en todo el mundo y erradicación del analfabetismo.

De manera específica la proclamación por la ONU de 2019, como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, debería constituir motivo de reflexión sobre la difícil situación de muchas poblaciones indígenas y minoritarias para hacer posible que sus hijos accedan al

aprendizaje de la lectura y la escritura en su lengua materna, aquella que han aprendido a utilizar de forma oral en su hogar y comunidad.

OBJETIVOS

A partir del supuesto de que es posible y necesaria la extensión de la capacidad de lectura comprensiva, en este trabajo se proponen los siguientes objetivos:

a) Subrayar las dificultades con que se encuentran numerosas poblaciones indígenas y minoritarias para desarrollar el aprendizaje de la lectura en su lengua materna, así como los esfuerzos e iniciativas de instituciones internacionales como la UNESCO para hacer posible este derecho fundamental.

b) Poner de relieve el interés de un aprendizaje plural de la lectura en cuanto a la utilización de diversos soportes (oral, silenciosa, en pantallas) y contextos (familiar, escolar, comunitario). Incidir en el creciente desarrollo de la lectura en pantallas y en las posibilidades que presenta en contextos con baja disponibilidad de recursos impresos. Destacar el papel relevante del proyecto lector y la biblioteca en los centros escolares.

c) Analizar el importante papel de la comunidad social y las administraciones en el fomento de la lectura. Valorar, de manera específica, el II Plan para el Fomento de la Lectura (2017-2020) en nuestro país, así como las características de las actividades de animación a la lectura en bibliotecas públicas, escolares y otros contextos.

d) Identificar características relevantes de los libros de lectura, como sus lenguajes verbal e icónico, sus actividades y sus contenidos. Estudiar la evolución de los temas de lectura en el tiempo y en el momento actual. Subrayar la importancia de identificar criterios para la selección de los libros de lectura.

e) Identificar cambios con el paso del tiempo en la lectura infantil. Constatar si la lectura en niños de seis a doce años presentaba hace cincuenta años, unas características diferentes a las que presenta en la actualidad. Identificar diferencias en las obras más leídas y recordadas.

f) Analizar características de la lectura oral en las aulas. Identificar incidentes recogidos a través de informes autobiográficos y observación naturalista. Estudiar su origen, desarrollo y consecuencias y proponer alternativas constructivas.

METODOLOGÍA

Desde una perspectiva teórica se hace uso de bibliografía y documentación en torno a este tema, con referencia a obras consideradas de notable interés en este campo. De manera específica me apoyo en documentos como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Pueblos Indígenas (ONU, 2007), el Documento Final de la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas (ONU 2014), la Presentación del Año Internacional de las Lenguas Indígenas (UNESCO, 2019), La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo (UNESCO, 2015).

En estos documentos se subraya la importancia del aprendizaje de la lectura en la lengua materna, y sirven de punto de partida para la realización de numerosos y relevantes actuaciones de organismos internacionales en este sentido. El Libro Blanco sobre la Educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento (Comisión europea, 1996), pone de relieve la postura de la Unión Europea en el sentido de fomentar una enseñanza plurilingüe. El II Plan de Fomento de la lectura (2017-2020) (MECD, 2017), en el que se recogen orientaciones de carácter internacional y se trata de establecer vínculos de coordinación entre instituciones y personas para la extensión de la actividad lectora.

Se ha consultado también la Ley 10/2007 de la lectura, del libro y de las bibliotecas y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), dado el notable impulso que supuso la primera en el desarrollo de planes nacionales de lectura y el estímulo que la segunda imprimió al desarrollo de la lectura en los centros escolares, punto de partida para la elaboración de

proyectos lectores, la dedicación de tiempos específicos a la actividad lectora y la promoción de bibliotecas y actividades de animación a la lectura.

Otra dimensión de la metodología utilizada es de carácter empírico. Así, se han analizado libros de lectura infantil desde la perspectiva de sus lenguajes verbal (vocabulario, expresiones, discurso) e icónico (características técnicas y funciones didácticas de la imagen), de sus actividades y sus contenidos. A partir de investigaciones anteriores del autor (Rosales, 2005), se ha elaborado y aplicado un modelo de análisis de libros de lectura. Se pone de relieve la necesidad de una alfabetización icónica en cuanto al desarrollo de la capacidad de comprensión de la imagen por el niño.

Se ha elaborado una guía de entrevista semiestructurada, que se ha aplicado a personas mayores de sesenta años y a niños que en la actualidad tienen entre seis y doce años al objeto de recabar información sobre hábitos lectores y obras de lectura hace cincuenta años y en el momento actual, para identificar así procesos de evolución.

Con base en investigaciones anteriores (Rosales, 2015, 2017) se ha utilizado el relato autobiográfico, la observación naturalista y el análisis de incidentes críticos para dar cuenta de actividades de lectura oral en las aulas, así como de incidentes que se producen en dichas actividades. Tras una descripción contextualizada de los incidentes, se procedió al análisis de su origen y desarrollo, consecuencias y posibles alternativas.

RESULTADOS

a) Se constata la existencia en la actualidad de millones de personas (niños y adultos) en todo el mundo, que no tienen posibilidad de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura por falta de escolarización. Se pone de relieve asimismo, la existencia de muchos millones de niños escolarizados en condiciones precarias, que difícilmente llegan a dominar las habilidades básicas como la lectura y la escritura. Existe además una gran cantidad de gentes pertenecientes a poblaciones indígenas y minoritarias que se ven privadas del derecho a aprender a leer y escribir en su lengua materna, aquella en la que han realizado sus primeros aprendizajes oralmente en el hogar y la comunidad próxima. Existe además una significativa diferencia, en posibilidades de aprendizaje entre niños y niñas en países en vías de desarrollo. Estudios estadísticos sobre escolarización en países en desarrollo arrojan cifras constantemente inferiores en el caso de las niñas.

Esta situación global presenta características diferentes en distintas partes del mundo, así como también sus formas de tratamiento. En este trabajo se hace referencia de manera específica a América Latina, América del Norte y Europa. Así, en América Latina se perdieron muchas lenguas indígenas en el proceso de colonización y también con la emancipación de muchos países de sus antiguas potencias colonizadoras, pues las nuevas nacionalidades impusieron como instrumento de cohesión nacional la lengua colonizadora. Desde mediados del siglo XX se registra un proceso de recuperación de culturas y lenguas, potenciado por instituciones como la ONU y la UNESCO, así como por los gobiernos democráticos de diversos países de la zona (Almeida, 2000; Rosales, 2001; UNESCO, 2018; Degawan, 2019). También ciertas ONGDS vienen desarrollando una importante función estimuladora en este sentido. En América del Norte se estudia la experiencia de Estados Unidos, un país con poblaciones indígenas y con numerosas minorías procedentes de la inmigración. En este país han predominado las políticas asimilacionistas, mitigadas con la proclamación de la Carta de Derechos Civiles en los años setenta, en los que se desarrollan numerosos programas bilingües, que van perdiendo importancia con posterioridad ante el predominio de políticas conservadoras (Cummis, 1981, 1998, Krashen, 1981; Hepburn, 1992; . En Canadá destacamos la considerable cantidad de programas bilingües, tanto respecto al dominio de los idiomas predominantes, inglés y francés, como respecto a numerosas poblaciones minoritarias indígenas e inmigrantes. También hacemos referencia a los programas de inmersión lingüística (Lambert, 1984).

En Europa se subraya la enorme complejidad lingüística derivada de la existencia de numerosas lenguas oficiales correspondientes a los países que la conforman, así como de lenguas autóctonas en cada uno de ellos, en unos casos con reconocimiento oficial como en España el vasco, catalán y gallego y en otros casos sin tal reconocimiento como ocurre en Grecia y Francia. Existen además comunidades minoritarias procedentes de la inmigración como la turca y la subsahariana, con lenguas diferentes o comunidades que hablando una lengua oficial, viven en países con otra lengua diferente como el caso de las comunidades alemanas en Italia y Francia.

En todas estas zonas del mundo, el futuro del aprendizaje de la lectura en la lengua materna, se vincula con el cumplimiento de derechos fundamentales de las personas y los pueblos tal como se contempla en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, la Conferencia Mundial sobre Pueblos Indígenas y el Libro Blanco sobre la Educación en Europa. En este último caso, se apuesta fuertemente por el plurilingüismo, el aprendizaje desde los primeros niveles de más de una lengua, lo que viene a proyectarse en una intervención educativa enriquecedora, en la que al aprendizaje de la lengua materna se suma la de otra u otras lenguas de proyección nacional e internacional.

En relación a este estímulo al aprendizaje de varias lenguas, los programas SOCRATES (educación) y LEONARDO (formación profesional) han desempeñado un importante papel. Dentro del programa SOCRATES, el programa ERASMUS a nivel universitario facilita a profesores y alumnos trasladarse a otros países e incrementar el aprendizaje de sus lenguas, el programa COMENIUS facilita el intercambio de profesores y alumnos a nivel no universitario y el programa LINGUA ofrece una amplia gama de actividades para sensibilizar sobre necesidad del aprendizaje de lenguas (Rosales, 2001).

La experiencia del bachillerato internacional ha constituido un estímulo para elevar la formación lingüística de los alumnos. Las escuelas europeas, existentes ya en diversos países de la Unión, practican una enseñanza plurilingüe fomentando el aprendizaje de tres idiomas.

b) Se considera la lectura como una habilidad mental compleja, en la que a la asociación de signos con significados se sobrepone una importante actividad de análisis, reflexión e imaginación. La persona que lee reconstruye de forma constante la comprensión del texto a medida que avanza en sus contenidos, los asocia con conocimientos previos y los proyecta imaginativamente.

El concepto general de lectura se diversifica cuando tomamos en consideración el soporte sobre el que se realiza. Así, podemos diferenciar entre lectura oral, silenciosa y en pantallas (Rosales, 2000; Milani, 2002; García Rodicio, Melero e Izquierdo, 2017; Levattro, 2017). La lectura oral presenta una proyección social importante, se realiza en grupo y sirve para la extensión del conocimiento entre quienes aún no leen. Es la primera forma de lectura, con la que toma contacto el niño en su hogar y también en la escuela. La lectura silenciosa utiliza solo un soporte impreso y sirve de manera progresiva para facilitar el aprendizaje individual. La lectura en pantallas, cada vez más presente en el hogar y en la escuela, constituye una modalidad diferente, en la medida en que hace posible una amplia combinación de lenguajes como los de la imagen y el sonido, con el texto escrito e incrementa la posibilidad de interacción del lector con los mismos.

Los contextos en los que tiene lugar la lectura ejercen una notable influencia sobre las características de la misma. En primer lugar, el familiar, en el que se dan los primeros pasos de una lectura en gran parte motivadora y de entretenimiento, fuertemente vinculada con la cultura oral. Padres y familiares en general, pueden inducir una actitud positiva en los niños/as hacia la lectura proporcionando espacios, tiempos y recursos, pero sobre todo, a través de actividades compartidas (FGSR, 2000; González, 2006). El contexto escolar toma el testigo a la familia para un desarrollo lector, que en principio presenta características de continuidad con las primeras prácticas orales y progresivamente estimulará el desarrollo de una lectura silenciosa, cada vez más necesaria para el progreso en las tareas de

aprendizaje. Se pone de manifiesto la importante influencia de las características del proyecto lector dentro del proyecto educativo y de las bibliotecas de centro por sus funciones orientadora y estimuladora de la lectura.

El PLC tiene sentido como instrumento a largo plazo y con vocación interdisciplinar. En él se han de contener orientaciones para la actuación durante un curso o varios y para la coordinación de todos los miembros de la comunidad educativa. Por ello, el PLC se inscribe dentro del proyecto educativo (PE), como un documento fundamental del centro escolar (Lluch y Zallas, 2015).

La biblioteca escolar constituye un pilar fundamental del plan lector del centro. A veces su actuación se combina con bibliotecas de aula, con las que mantiene un constante flujo de recursos para la lectura. En la actualidad, la biblioteca escolar desempeña una importante función de orientación al alumno en la selección y uso de libros, revistas y documentos en relación a la realización de trabajos o la preparación de exámenes, pero también desde una perspectiva más personal, con una proyección ampliamente cultural.

c) Se considera que la promoción de la capacidad de lectura comprensiva y crítica constituye una importante responsabilidad en las sociedades democráticas y que las administraciones deben adoptar medidas eficaces en este sentido. Iniciativas como el II Plan para el Fomento de la Lectura (2017-2020) en nuestro país, pueden contribuir de manera eficaz a la dinamización de la actividad lectora a través de la coordinación de instituciones y personas, públicas y privadas en entornos educativos, sociales y culturales, apoyo al sector del libro y a librerías, difusión en medios de comunicación y otras medidas.

Las actividades de animación a la lectura constituyen un importante factor para la motivación y el desarrollo de la habilidad lectora (Calvo, 1999; Tejerina, 2006). Surgidas en las secciones infantiles de las bibliotecas públicas, se han extendido ampliamente en los centros escolares, cuyas bibliotecas suelen desarrollarlas de forma regular. Forman también parte de programas de educación de adultos y se practican en contextos tan específicos como las aulas hospitalarias. Suele asociarse en principio a niños que comienzan a leer, pero en realidad puede extenderse a cualquier edad. En los primeros años son especialmente importantes para la introducción del niño en la lectura, pero también en la edad adulta como factor de mantenimiento y ampliación de la actividad lectora.

La promoción de la actividad lectora se extiende también al mundo digital, con iniciativas como el fomento de la lectura a través del teléfono móvil (Kraut y West, 2014). La UNESCO (2015) contempla en estos momentos como una importante estrategia para la alfabetización y el desarrollo de la lectura, el uso de móviles en países que cuentan con escasos recursos impresos. En este sentido, ha realizado una amplia investigación sobre las características de su utilización en siete países: Etiopía, Ghana, India, Kenia, Nigeria, Pakistán y Zimbabue.

d) Desde una perspectiva formal, los libros de lectura infantil presentan unas características que cambian con la edad de los niños/as. A partir de libros juguete que el niño manipula de diversas maneras y utiliza en diversidad de contextos, se va evolucionando hacia libros para la lectura como principal actividad. En ellos, los lenguajes verbal e icónico se combinan estrechamente para atraer la atención y facilitar la comprensión de los contenidos. (Rosales, 2005; Martín, 2015)

Los primeros libros, para comenzar a leer, presentan un notable predominio de la imagen, a la que se van asociando progresivamente palabras y expresiones. Con el tiempo, el texto escrito adquiere mayor protagonismo y la imagen reduce su espacio inicial, aunque siempre continuará ocupando un importante lugar. En este sentido, aprender a leer significa también aprender a leer las imágenes. En ellas, el lector ha de ser capaz de identificar características como realismo e imaginación, polisemia, originalidad, significados implícitos, etc.

En la evolución de los libros infantiles de estudio, pero también de lectura, la segunda mitad del siglo XX ha marcado un importante punto de inflexión. Se produce por una parte, una renovación de contenidos de carácter científico, pero sobre todo social. Instituciones internacionales como la ONU, la UNESCO y la OMS alientan el desarrollo en los libros

infantiles de valores relativos a la convivencia pacífica, la conservación del medio, la igualdad o la salud.

Los temas de lectura infantil han evolucionado de manera significativa a través del tiempo. A las obras de literatura infantil clásica, que en todo momento han tenido notable aceptación, en estos momentos se superponen obras en las que se combinan cuestiones sociales, personales, realistas e imaginativas, obras en las que los niños son los protagonistas las más de las veces. La enorme producción editorial existente en estos momentos, así como el incremento de traducciones de obras de otros países, tal como se pone de relieve en los estudios estadísticos del Ministerio de Educación sobre ediciones del libro infantil y juvenil, hace necesario reflexionar sobre criterios para seleccionar las obras de lectura. (Bravo Villasante, 1985; Bermejo, 1999; Cerrillo, 2007; MECD, 2010)

En este sentido, se subraya la importancia de que los temas de lectura presenten continuidad con los primeros aprendizajes realizados por el niño de forma oral, así como que se adapten a los principales centros de interés propios de cada nivel madurativo. Se recomienda asimismo que las obras constituyan vehículo de valores que potencien el desarrollo personal y social del niño/a como los vinculados con la convivencia, el medio ambiente, la salud o la igualdad.

e) Se ha tratado de identificar la evolución con el tiempo de las características de los hábitos lectores y de los libros de lectura infantil. Se ha utilizado para ello la entrevista semiestructurada aplicada a mayores de sesenta años y a niños/as entre seis y doce años. Se han recogido datos sobre características de las obras leídas y del proceso lector. En cuanto a las obras, se han analizado aspectos relativos a su desarrollo, contexto en que tiene lugar la actividad y protagonistas, así como sobre los valores contenidos en las mismas.

En cuanto al proceso lector, se han identificado las formas de acceso a las obras, quienes se las proporcionaban, los entornos en los que leían y el tiempo que dedicaban a la lectura, así como si se las recomendaban a otras personas. También nos ha interesado saber si consideran que las obras leídas han repercutido de algún modo en sus vidas.

Además de estos dos grandes núcleos de información, tanto a mayores como a niños les hemos preguntado si consideran que leían o leen bastante o si les gustaría leer más y a los mayores en concreto, les pedimos que valoren las diferencias entre la lectura en su infancia y la que realizan los niños/as en la actualidad.

La información obtenida nos ha permitido comparar características de las obras y de los hábitos lectores de niños/as hace cincuenta años y en el momento actual e identificar aspectos de mayor aproximación vinculados con las formas de acceso, los contextos de lectura, el lenguaje verbal, la recomendación y comentario con otras personas, valores vinculados con la convivencia... También hemos podido identificar aspectos divergentes, en los que se ha producido una importante evolución, como más lectura de obras clásicas antes, mayor tiempo y continuidad de la lectura en la actualidad, diferencias considerables en las características de las imágenes o el mayor protagonismo infantil en las obras actuales.

f) En el desarrollo cotidiano de las actividades de lectura oral en las aulas, se producen incidentes que pueden perturbar de manera importante la eficacia de la comunicación y el aprendizaje.

La observación naturalista y la reflexión sobre la práctica, constituyen importantes instrumentos para la identificación de incidentes en el desarrollo de la actividad escolar y para analizar sus características de forma contextualizada. Cuando a la reflexión individual le acompaña la reflexión grupal en equipos docentes, la comprensión de las situaciones se enriquece y se amplían las posibilidades de superación de las mismas.

El análisis de incidentes ha sido una técnica utilizada desde hace décadas en procesos de formación del profesorado. Se trata de desarrollar en el profesor la capacidad para hacer frente a sucesos inesperados o especialmente influyentes en el desarrollo de la docencia y el aprendizaje. Recientemente he trabajado con esta técnica en los ámbitos de temas

transversales como la convivencia, la igualdad y la salud (Rosales, 2015; 2017). En este trabajo me he centrado en el ámbito de la lectura oral.

El análisis de incidentes pone de relieve la necesidad de fortalecer en la formación del futuro profesor la función profesional de tutoría y orientación. La manifestación de problemas de motivación y aprendizaje, tal como se pone de relieve en los incidentes, debería constituir el punto de partida para una atención adaptada en la que el profesor puede contar con el apoyo/colaboración del departamento de orientación y las familias de sus alumnos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La realización de esta investigación nos ha permitido dar pasos en el camino de una mayor comprensión de la importancia de la lectura como instrumento para el desarrollo de los derechos humanos a través de una mejor comprensión crítica de la realidad y el ejercicio más eficaz de derechos y responsabilidades cívicas.

Hemos consolidado la creencia en la necesidad de que el aprendizaje lector se realice en la lengua materna, como continuación natural de los primeros aprendizajes de la propia cultura realizados de forma oral en el hogar y la comunidad próxima.

Hemos considerado asimismo la necesidad de que al aprendizaje de la lengua materna se sume el de otras lenguas nacionales e internacionales que incrementen la capacidad comunicativa de la persona y la interacción entre culturas.

Hemos subrayado la importancia de una concepción plural de la lectura en cuanto a soportes en los que se realiza (oral, silenciosa y en pantallas) y contextos en los que tiene lugar, fundamentalmente la familia y la escuela.

Hemos destacado la necesidad e interés de intervención de la sociedad y en concreto de las administraciones en la estimulación de la actividad lectora en la población. La existencia de planes generales de promoción de la lectura debe considerarse como instrumentos para la coordinación de instituciones y personas y el desarrollo de actividades de animación a la lectura.

Hemos identificado importantes características formales en las obras de lectura infantil. Hacemos referencia a la evolución de sus temas a lo largo del tiempo y subrayamos la necesidad de aplicar criterios pedagógicos en la selección de las obras.

Hemos constatado la existencia de semejanzas y diferencias en los hábitos lectores y en los libros de lectura con el paso de tiempo, en la edad comprendida entre los seis y los doce años y consideramos que podría, debería profundizarse en este tipo de investigación.

Hemos puesto de relieve que en el desarrollo de actividades de lectura oral en las aulas surgen esporádicamente incidentes que rompen el desarrollo normal de la comunicación. Consideramos que el análisis de este tipo de incidentes constituye un instrumento eficaz en la preparación del profesor para fomentar la lectura oral.

Consideramos que la metodología de investigación utilizada, en parte teórica y en parte empírica, ha respondido eficazmente a los objetivos que nos habíamos planteado en el trabajo. Ha sido imprescindible recurrir al apoyo de importantes documentos internacionales, así como de obras de destacados autores en el campo. Hemos actualizado y utilizado esquemas anteriormente elaborados para el análisis de libros de lectura y de bibliotecas escolares. La utilización del relato autobiográfico, de la observación naturalistas y la aplicación de entrevistas semiestructuradas nos han proporcionado importantes datos sobre la realidad.

Consideramos esta investigación como un primer paso en lo que puede constituir un proyecto de investigación más a largo plazo y nos proponemos profundizar y ampliar conocimiento sobre todos los puntos considerados anteriormente.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, M. (2000). Los shuar y la conquista del bilingüismo. *El Correo de la UNESCO*, abril 2000.
- Bravo Villasante, C. (1985). Historia de la literatura infantil española. Madrid: Escuela Española.
- Bermejo, A. (1999). *La Literatura Infantil en España*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil: Ministerio de Cultura.
- Calvo, B. (1999). Animación a la lectura. *Educación y biblioteca*, 100, 5-7
- Cavallo G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura*. Madrid. Tesauros
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión Europea (1996). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cummis, J. (1998). Language Issues and Educational Change. En Hargreaves, A., coord. *International Handbook of Educational Change*. Doedrecht. Kluwer Academic Publishers
- Cummis, J. (1981). The role of primary language development in promoting Educational success for language minority students. En Leyva, Ch. (ed.) *Schooling and language Minority Students: A Theoretica Framework*. Los Ángeles: California State University, 3-39
- Degawan, M. (2019): Lenguas indígenas, conocimiento y esperanza. *El Correo de la UNESCO*, 1, 7-9.
- FGSR: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2000). Madrid: Fundación G. S. R. www.fundaciongsr.es
- García-Rodicio, H., Melero, M.A., Izquierdo, M. B. (2017). Una comparación de lectura en voz alta, lectura silenciosa y lectura de seguimiento, ¿Cuál es mejor para la comprensión? *Infancia y aprendizaje*, 41,1, 138-164. DOI: 10.1080/02103702.2017.1364038
- González, D. (2006). Los libros y la lectura en casa. Cómo compartir una afición. En VV.AA. *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madrid: MEC.
- Hepburn, M. (1992). El problema del multiculturalismo y de la cohesión social en una sociedad democrática: EE.UU. *Perspectivas de la UNESCO*, XXII, 1.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Adquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon Press
- Kraut, R. y West, M. (2014). *Reading without Books: 15 proyectos that leverage mobile technology for literacy in developing countries*. París: UNESCO
- Lambert, W. (1984). Decisiones sobre las lenguas en la enseñanza: consideraciones psicológicas y sociales. En Husén, T. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- Levattro, V. (2017). Encuentros entre lectura en papel y lectura digital: Hacia una gramática de lectura en entornos virtuales. *Foro de Educación*, 15, 23, 85-100. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.555>
- Ley 10/2007 de 22 de junio de la lectura, del libro y de las bibliotecas. BOE 150 de 23 de junio.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de tres de mayo de Educación. BOE n. 106 de 4-V-2006
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, R. A. (2015). *Recursos didácticos en lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.
- MECD (2010). *Panorámica de la Edición Española del Libro*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Cultura.
- MECD (2017). Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020, consultado en <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2017/05/20170503-planlectura/archivo1.pdf>
- Milani, L. (2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A (III) de 10 de diciembre. París.

ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Aprobada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007. Consultado el 13/03/2019 en

https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

ONU (2014). Documento Final de la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General el 22 de septiembre de 2014. Consultado el 12/03/2019 en:

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/9817.pdf>

Rosales, C. (2001). Plurilingüismo y educación. *Innovación educativa* 11, 11-24

Rosales, C. (2005). Los textos escolares: actividades, contenidos y lenguajes. En Rosales, C., *Temas para la reflexión y la investigación didáctica*. Santiago: Tórculo.

Rosales, C. (2000). *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea

Rosales, C. (2015). *Los temas transversales en el aula*. Santiago: Andavira

Rosales, C. (2017). *Alumnos, maestros, colegios e incidentes*. Santiago: Andavira

Tejerina, J. (2006). Animación a la lectura con textos teatrales. En VV.AA. *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madrid: MEC

UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar: Educación para todos. Consultado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO (2015): Liderar la agenda mundial. Educación 2030. Consultado en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educación-2030>

UNESCO (2015). *La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. París: UNESCO

UNESCO (2018) *Los conocimientos indígenas como fundamento para la toma de decisiones y adaptación ante el cambio climático*. UNESCO / Cambridge University Press.

UNESCO (2019). Presentación del Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Consultado el 07/03/2019 en <https://es.unesco.org/news/presentacion-del-ano-internacional-lenguas-indigenas-2019>

LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LAS LEYES DE SERVICIOS SOCIALES AUTONÓMICAS: LA FIGURA DEL EDUCADOR/A SOCIAL

Alejandro Martínez-Pérez:

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos:

Fernando Lezcano Barbero:

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos:

PALABRAS CLAVE

Educación social, acción socioeducativa, servicios sociales, legislación, desarrollo comunitario

RESUMEN

Se analiza la figura del educador social en el marco de la legislación autonómica de servicios sociales en España. Realizamos una revisión bibliográfica sobre la evolución de los servicios sociales en nuestro país, el papel del educador social en los mismos, así como de la legislación vigente en las 17 comunidades autónomas. Alertamos sobre el peligro de las políticas neoliberales que están convirtiendo los servicios sociales en meros gestores de prestaciones. Las diferentes normativas incluyen las funciones de intervención socioeducativa dentro de los servicios sociales primarios, sin embargo, no en todas ellas aparece el educador social como uno de los profesionales a integrar dentro de los equipos. Se plantean tres escenarios diferentes: leyes en las que se incluye al educador social; leyes que no lo incluyen, pero sí a otros profesionales; y leyes que no incluyen ningún perfil profesional concreto. Tomando como referente de la acción socioeducativa al educador social, partiendo del Real Decreto de creación de la titulación en 1991, discutimos los resultados con anteriores trabajos y exponemos las conclusiones.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La expresión servicios sociales aparece y se consolida a lo largo del siglo XX (Ayala, 2018). En este punto realizaremos un recorrido por el sistema de servicios sociales en España desde la transición hasta la actualidad, centrándonos en el papel que juega la figura del educador social en los mismos.

EL SISTEMA DE SERVICIOS SOCIALES EN ESPAÑA

Los servicios sociales en España han sufrido una serie de transformaciones importantes en los últimos 50 años, fruto de los acontecimientos históricos vividos en el país. En la etapa final de dictadura franquista presentaban una estructura compleja a nivel institucional y organizativo que se modificó en el periodo de la Transición, entre los años 1975 y 1978, en torno a cuatro ideas (Casado y Guillén, 2005): la unificación administrativa, despolitización mediante la supresión del aparato del régimen, descentralización y publicación de los servicios.

A partir de la aprobación de la Constitución Española y de la creación de las autonomías, la situación se modifica radicalmente. La Constitución de 1978 atribuye la posibilidad de asunción de competencias a las comunidades autónomas en materia de asistencia social en su artículo 148.

En el año 1985, la Ley Reguladora de las bases de régimen local, en sus artículos 26 y 36, asigna a los ayuntamientos con más de 20.000 habitantes la obligatoriedad de prestación de

servicios sociales y a las diputaciones en municipios de inferior población, con carácter supramunicipal.

En el año 1988 se establece el Plan Concertado (Castillo, 2006) para “articular una cooperación entre la administración del Estado y las comunidades autónomas, para colaborar con las entidades locales en el cumplimiento de las obligaciones que [...] han de llevar a cabo en relación con la prestación de servicios sociales” (p. 69). Mediante este acuerdo administrativo suscrito por todas las comunidades autónomas, salvo Navarra y País Vasco, se trata de garantizar unos servicios sociales básicos a toda la población. En dicho plan se establecen cuatro compromisos: de cofinanciación, de gestión, de información y de asistencia técnica.

Todas las comunidades autónomas asumen competencias exclusivas y promulgan diferentes normativas en materia de servicios sociales (Casado y Guillén, 2005). La primera de ellas, en el año 1982, fue aprobada en el País Vasco y la última, en 1992, en Cantabria. Se crearon así 17 sistemas de servicios sociales con similitudes en cuanto a concepción y organización, pero con diferencias significativas entre los mismos (Vilà, 2012).

La estructuración de los servicios sociales se realiza en dos niveles (Alemán, 1993): comunitarios y especializados. Los comunitarios se entienden como el nivel básico de los servicios sociales. Se configuran como servicios cercanos al usuario, ubicados en los Centros de Servicios Sociales, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las personas usuarias a través de una atención integral y polivalente. Los servicios sociales especializados son aquellos que están dirigidos a sectores concretos de la población que requieren una atención específica.

Esta primera legislación contribuyó a que, según Casado (2006), emergiera “una rama de actividades técnicas definida por su contenido material” (p. 15) creando una rama técnica paralela a otras como son la sanidad, educación o las prestaciones.

En 1993 en Galicia y posteriormente en otras Comunidades Autónomas (Vilà, 2012) se inicia una nueva reforma de las leyes de servicios sociales sin introducir demasiadas modificaciones sustanciales en las mismas como para ser consideradas una segunda generación.

En el año 2006, se aprueba a nivel estatal la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (LAPAD), año en el que también comienza una reforma de los diferentes Estatutos de Autonomía (Vilà, 2012) que “reiteran y concretan la competencia exclusiva” (p. 145) en materia de servicios sociales.

A partir de este mismo año, comienza en Navarra la aprobación de una nueva generación de leyes de servicios sociales, que continúa hasta nuestros días. La última de las leyes aprobadas en esta materia, ha sido en 2019 en la Comunidad Valenciana.

Las leyes promulgadas desde el año 2000 recogen un mayor reconocimiento de los derechos ciudadanos en los servicios sociales (Aguilar Hendrickson, 2010).

LA SEGUNDA GENERACIÓN DE LEYES DE SERVICIOS SOCIALES

Existen varios estudios (Vilà, 2012; SISS, 2017; Gómez Castellano, 2018) que analizan las diferentes leyes de servicios sociales autonómicas, de los que destacaremos algunas consideraciones que entendemos de especial interés para el propósito del artículo.

En primer lugar, en relación con el modelo de atención e intervención propuesto en la segunda generación de leyes de servicios sociales. Se basa en un enfoque comunitario dando especial importancia a la atención de proximidad (SISS, 2017).

En segundo lugar, en cuanto a su organización, con diferentes denominaciones, la mayoría de las normativas optan por dos niveles de atención: un primer nivel con carácter polivalente, dirigido a toda la población, y un segundo nivel más especializado (Vilà, 2012 y SISS, 2017).

Es reseñable que, dentro del primer nivel, todas las leyes, incluyen, junto a otras, las funciones de “acompañamiento social en procesos de incorporación social” y, especialmente la de “intervención socioeducativa en el medio familiar” (SISS, 2017, p. 48).

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LAS LEYES DE SERVICIOS SOCIALES

Los servicios sociales se conciben como el nivel de atención más próximo a los ciudadanos, tendiendo a la universalización de sus actuaciones y a la potenciación de la vida comunitaria en su zona de acción. La acción educativa de los profesionales de la educación social que trabajan en los centros de servicios sociales y en medio abierto pueden considerarse imprescindibles (Varela Crespo, 2010).

No en vano, desde su configuración como titulación universitaria, la educación social es el referente en la atención socioeducativa, tal y como se desprende del Real Decreto 1420/1991 que establece el título de Diplomado/a:

Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa (RD 1420/1991).

López Zaguire (2000) destaca la necesidad de transformar las políticas puramente asistenciales hacia una óptica socio-educativa. Asimismo, señala tres retos más para el educador o educadora social en los servicios de atención primaria: 1) la creación de redes en los municipios con otros profesionales, ayuntamientos y sociedad civil; 2) la necesidad de adaptación a las nuevas necesidades emergentes y 3) la promoción de los educadores sociales hacia los nuevos espacios de coordinación y promoción de los retos anteriores.

Vallés Herrero (2009) realiza una propuesta específica acerca del campo profesional del educador social en los servicios sociales de atención primaria y toma como base un estudio empírico de las funciones realizadas. Dicho trabajo delimita las funciones en tres ámbitos:

- Funciones en relación con el trabajo personal: referido a individuos y familias para resolver diferentes necesidades.
- Funciones en relación con el ámbito comunitario, para resolver necesidades sociales a nivel colectivo
- Funciones en relación con el trabajo en equipo y tareas institucionales.

Numerosos estudios (Cacho Labrador, 1998; ANECA, 2005a; Fullana, Pallisera, Tesouro y Castro 2007; Vallés Herrero, 2011; Varela Crespo, 2015) exponen la presencia de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales.

Tal y como recoge el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES, 2016) la incorporación de los profesionales de la educación social a los servicios sociales municipales ha sido progresiva en los últimos 20 años, siendo actualmente un perfil “habitual y fundamental”. Si bien existe una falta de regularización sobre la figura del Educador Social, las funciones asignadas y se pueden producir situaciones de intrusismo profesional.

LA POLÍTICA NEOLIBERAL EN LOS SERVICIOS SOCIALES

Las políticas neoliberales, acentuadas por la crisis del sistema económico, han implementado una ética basada en valores como el individualismo, la competitividad, el consumismo y la falta de solidaridad; eliminando la responsabilidad del Estado de satisfacer las necesidades sociales de sus ciudadanos y trasladando ésta a las personas, en función de sus recursos (Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2017).

Hyslop (2018) afirma que el neoliberalismo considera a los mercados como el medio racional para la distribución e intercambio de bienes y servicios con una serie de implicaciones para los servicios sociales. Los gobiernos sirven al capitalismo empresarial, por ejemplo, transfiriendo fondos de gasto social al sector bancario; asimismo, el Estado Neoliberal toma un enfoque punitivo hacia las personas empujadas a la exclusión social. A

pesar de observarse diferencias importantes entre países, el impacto de las políticas macroeconómicas neoliberales afecta al trabajo de los servicios sociales de manera similar en gran parte de los países de Europa y en Norteamérica (Spolander, Engelbrecht y Pullen, 2016).

Los recortes y las medidas de austeridad, debido a las políticas neoliberales (Pastor, Verde y Lima, 2019) y la crisis sufrida en los últimos años, han convertido a las prestaciones en el sistema de servicios sociales, no en una parte de este, como se diseñaron en un primer momento (ForoServSocial, 2018).

La imposición de la agenda neoliberal en sectores sociales tiene una serie de consecuencias como la degradación de los servicios públicos y sus profesionales y la sustitución de los derechos de ciudadanía garantizados por el Estado, que pasan a serlo por la iniciativa privada como obras benéficas. (Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2017)

OBJETIVO

Desde la realidad compleja del sistema de servicios sociales, nos proponemos conocer la situación actual del profesional de la educación social en la legislación autonómica.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta para el estudio es cualitativa, a través del análisis documental (Massot, Dorio y Sabarriego, 2009) que nos permite obtener información valiosa mediante el examen de “documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (p. 349). Para nuestro trabajo, revisamos las leyes de servicios sociales vigentes en las 17 Comunidades Autónomas de España, publicadas en los diferentes boletines oficiales regionales y de acceso libre a través de internet. Se trata de documentos públicos por lo que podemos presumir su credibilidad y exactitud (Creswell, 2012).

El análisis de la información se realizará siguiendo la propuesta de Green et al. (2007) en la que se definen los siguientes pasos: inmersión en el texto, codificación, categorización y generación de temas.

PROCEDIMIENTO

- Recopilación de las leyes de servicios sociales vigentes en cada comunidad autónoma.
- Clasificación de los documentos obtenidos en: leyes de primera generación o leyes de segunda generación.
- Establecimiento de las categorías y temas.
- Análisis de los diferentes documentos, identificación de las categorías y estudio de la coherencia de los temas propuestos.
- Extracción de resultados, síntesis y conclusiones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se analizan las leyes de servicios sociales de las 17 comunidades autónomas del estado. Todas ellas, a excepción de la de Canarias del año 1987, pertenecen a la segunda generación de leyes de servicios sociales y son posteriores al año 2003.

Tabla 1. La educación social en las leyes de servicios sociales

Comunidad Autónoma	Año	Presencia de la Educación Social
Andalucía	Ley 9/2016, de 27 de diciembre, de Servicios Sociales de Andalucía.	Sí
Aragón	Ley 5/2009, de 30 de junio, de Servicios Sociales de Aragón	No
Asturias	Ley 1/2003, de 24 de febrero, de servicios sociales	No
Cantabria	Ley de Cantabria 2/2007 de Derechos y Servicios Sociales	Sí
Castilla y León	Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de servicios sociales de Castilla y León	No
Castilla la Mancha	Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha	No
Cataluña	Ley 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales	Sí
Comunidad de Madrid	Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid	Sí
Comunidad Valenciana	Ley 3/2019, de 18 de febrero, de la Generalitat, de servicios sociales inclusivos de la Comunitat Valenciana	Sí
Extremadura	Ley 14/2015, de 9 de abril, de Servicios Sociales de Extremadura	No
Galicia	Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia	No
Islas Baleares	Ley 4/2009, de 11 de junio, de servicios sociales de las Illes Balears	Sí
Islas Canarias	Ley 9/1987, de 28 de abril, de Servicios Sociales	No
La Rioja	Ley 7/2009, de 22 de diciembre, de Servicios Sociales de La Rioja	No
Murcia	Ley 3/2003, de 10 de abril, del Sistema de Servicios Sociales de la Región de Murcia	No
Navarra	Ley Foral 15/2006, de 14 de diciembre, de servicios sociales	No
País Vasco	Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales.	Sí

Nota. Elaboración propia a partir de la legislación autonómica

Del total de leyes de servicios sociales analizadas (Tabla 1), encontramos siete comunidades autónomas en las que aparece recogida de manera directa la figura del educador o educadora social: Andalucía, Cantabria, Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, las Islas Baleares y el País Vasco. En las diez restantes, no aparece reflejada la educación social: Aragón, Asturias, Castilla y León, Castilla la Mancha, Extremadura, Galicia, Islas Canarias, La Rioja, Murcia y Navarra.

LOS ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN QUE PLANTEA LA LEGISLACIÓN ACTUAL

La situación que plantea la normativa en cuanto a los equipos de intervención es diversa. La mayoría de las normas definen los equipos con carácter interdisciplinar o multiprofesional (Gómez Castellano, 2018). Algunas de ellas, además, especifican los profesionales que formarán parte de estos, en otras se traslada esa actuación a posteriores desarrollos normativos.

Tabla 2. Artículos en los que se hace referencia a la Ed. Social en las distintas leyes de Servicios Sociales

Comunidad Autónoma	Educación Social	Trabajo Social
Andalucía	30.2 y 30.3	30.2/30.3
Aragón	no	no
Asturias	no	10.3
Cantabria	72.2c8	Preámbulo / 72.2c7
Castilla y León	no	no
Castilla la Mancha	no	no
Cataluña	Disposición segunda 2b	Preámbulo/17d/26.3/ disposición segunda 2b
Comunidad de Madrid	24.2	24.2/25.2
Comunidad Valenciana	64.3 / Dispos.transitoria 6ª 2	64.3/69.2
Extremadura	no	7d/15/30a
Galicia	no	24.2
Islas Baleares	41.2	Exp. Motivos/14/19/41
Islas Canarias	no	6.6
La Rioja	no	Exp. motivos/8k/13/ 37.5
Murcia	no	25bis
Navarra	no	no
País Vasco	Exps. Motivos	Expo. Motivos/19.4a

Nota. Elaboración propia a partir de la legislación autonómica

Con las diferencias encontradas entre las distintas legislaciones y conociendo las particularidades de cada una de ellas, podemos plantear tres escenarios diferenciados (Tabla 2) en cuanto a la situación de la educación social en las mismas: las leyes en las que aparece la figura del educador social; las leyes en las que no aparece el educador social, pero sí otros profesionales; y las leyes sin referencia explícita a ningún profesional.

- Leyes de servicios sociales en las que aparece referencia explícita al educador/a social. Las siete comunidades recogidas anteriormente integran esta clasificación son: Andalucía, Cantabria, Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y País Vasco.
- Leyes de servicios sociales en las que no aparece referencia al educador/a social, pero sí a otros profesionales. Esta segunda opción se recoge en seis legislaciones autonómicas: Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Islas Canarias, La Rioja y Murcia. En todas ellas se recoge referencia explícita al trabajador social. Las cinco primeras comunidades lo recogen como profesional de referencia o estableciendo ratios mínimas de personal, mientras que la Región de Murcia alude a los mismos al referirse a los regímenes de concertación de servicios sociales con entidades privadas, siendo un mérito valorable que se trate de empresas de trabajo social.
- Leyes de servicios sociales en las que no aparece referencia explícita a estos profesionales. Cuatro comunidades integran este último apartado. Aragón, Asturias, Castilla y León y Navarra.

LOS ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN QUE PLANTEA LA LEGISLACIÓN ACTUAL PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL

El papel que se atribuye al profesional de la educación social, en las leyes de servicios sociales autonómicas en que aparece, es como miembro de los equipos de intervención; salvo en el caso de Cantabria donde únicamente está reflejado como miembro del consejo el Colegio Profesional. Andalucía, Cataluña, Madrid, Baleares, Valencia y País Vasco, con diferentes matices, lo incorporan como perfil profesional básico dentro de los servicios sociales.

A continuación (Tabla 3), analizamos de manera diferenciada los casos en cada una de estas comunidades.

DISCUSIÓN

Nos encontramos en un proceso de continua reivindicación por el reconocimiento de la profesión a nivel estatal y consideramos que la aparición explícita en la legislación de servicios sociales del profesional de la educación social es un paso importante para este reconocimiento.

Muestra de ese trabajo por el reconocimiento es la solitud de una “Ley del Derecho a la Educación Social” (CGCEES, 2016) que se ha llevado en todo el estado por los diferentes colegios profesionales y ha sido aprobada en multitud de Comunidades Autónomas (CGCEES, 2017), Diputaciones y Ayuntamientos con el apoyo los grupos políticos con representación. En dicha petición se recoge explícitamente el papel de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales municipales, así como la lucha contra el intrusismo y la necesidad definición de la profesión en las ofertas de empleo público.

Como hemos recogido en el apartado introductorio, las legislaciones de servicios sociales autonómicas plantean funciones de acompañamiento social e intervención socioeducativa (SISS, 2017). Tareas que el educador o educadora social está capacitado para desarrollar. La competencia en la acción socioeducativa es una función propia de este perfil profesional, tal y como se recoge en el Real Decreto 1420/1991 de creación de la titulación y posteriormente en el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2005b). Respecto a las funciones, también está presente en normativas autonómicas de servicios sociales la de la animación y desarrollo comunitario, que, de nuevo, encontramos recogida para de titulado en educación social en el Libro Blanco (ANECA, 2005b) con los siguientes perfiles: intervención comunitaria grupal e individual, agente socioeducativo de desarrollo comunitario o educador y mediador en procesos de integración social.

Tabla 3. Situación de la educación social en las normativas autonómicas que lo recogen

Andalucía	Se establecen los equipos de los centros de servicios sociales comunitarios, formados por un equipo interdisciplinar entre los que está el educador social, que además podrá dirigir el centro (art. 30.2). La ratio mínima de cada centro será de un “trabajador o trabajadora social, un educador o educadora social y un psicólogo o psicóloga” (art. 30.3)
Cantabria	No se recoge de manera específica de la educación social dentro de los equipos. En su artículo 13.2 habla de manera genérica de “equipos multiprofesionales de los Servicios Sociales de Atención Primaria” sin especificar los profesionales concretos. Sin embargo, su artículo 72 trata sobre el Consejo Asesor de Servicios Sociales, órgano colegiado en esta materia. Como parte del mismo estará “un vocal en representación de la Asociación Profesional de Educadores/as Sociales de Cantabria, o de la Corporación de Derecho Público que pudiera asumir la representación institucional de dicho ámbito profesional en Cantabria” (72.2.c.8º)
Cataluña	Referencia en la disposición adicional segunda (prestaciones garantizadas en la Cartera de Servicios Sociales) para el año 2008-2009. En su punto 2.b recoge que “las áreas básicas de servicios sociales deben tener una dotación de tres diplomados en trabajo social y dos diplomados en educación social por cada quince mil habitantes”. La segunda, y última, cartera de servicios sociales aprobada en 2010 (Decret 142/2010) mantiene esta misma ratio. Asimismo, un informe sobre el estado de los servicios sociales (Generalitat de Catalunya, 2014) sigue manteniendo esta ratio y recoge que para el año 2012 se disponía de 1,78 educadores/as sociales por cada 15.000 habitantes en los servicios básicos de atención social.
Comunidad de Madrid	Se recoge la figura del educador/a social en su art. 24, dentro del modelo de intervención del sistema público. Se establece una intervención interdisciplinar para ofrecer una intervención integrada. En su punto 2 recoge que “el número y composición concreta de los distintos equipos interprofesionales de los que podrán formar parte, entre otros, trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos y educadores sociales, se establecerá en función de los objetivos y naturaleza de cada centro o servicio.”
Comunidad Valenciana	La educación social queda regida en su artículo 64, que habla de los equipos profesionales de la zona básica de acción social. En su punto 3, expone lo siguiente: “El equipo de intervención social estará formado por personas con titulación universitaria en las disciplinas o las áreas de conocimiento de trabajo social, educación social y psicología, además de por personas con formación profesional en integración social.”
Islas Baleares	Su artículo 41 establece las unidades de trabajo social como las responsables de la atención directa, polivalente y comunitaria de las zonas básicas de acción social. En su punto dos, establece la composición mínima de cada unidad, con los siguientes profesionales: “trabajador o trabajadora social, trabajador o trabajadora familiar, educador o educadora social y auxiliar administrativo o administrativa.”
País Vasco	La figura de la educación social queda reflejada en la exposición de motivos de la ley de servicios sociales. En ella, opta por un enfoque comunitario en el que, además de las funciones propias de trabajo social, “deben incorporarse las derivadas de los servicios y prestaciones de carácter socioeducativo ejercidas por los educadores y educadoras sociales que ya se vienen desarrollando desde hace tiempo, que, junto con los y las anteriores, conformarían el cuerpo profesional básico del Sistema de

Es evidente que los educadores y educadoras sociales son, desde hace años, una figura que desarrolla su tarea profesional dentro de los servicios sociales como demuestran diversos estudios (Cacho Labrador, 1998; ANECA, 2005a; Fullana et al. 2007; Vallés Herrero, 2011), sin embargo, su consolidación en la legislación de servicios sociales autonómica no lo es tanto.

De los datos presentados en el estudio, sólo en 7 de las 17 leyes encontramos referencias a esta figura. El más esperanzador es el primer escenario planteado, aquellas leyes que sí reconocen al educador y educadora social como referente dentro de los servicios sociales y, especialmente, las que establecen ratios mínimas de presencia en los servicios sociales. Aquel que nos resulta más preocupante es el segundo: las leyes de educación social que recogen perfiles profesionales concretos y no tienen en cuenta al titulado en educación social. El tercer escenario, plantea una situación ambigua al no determinar ningún perfil en la legislación marco y hacer únicamente referencias a aspectos genéricos y desarrollos en normativas posteriores. Algunas comunidades (SISS, 2017), como Galicia, reconocen la entrada de este profesional en algunos de los equipos de trabajo de sus Centros de Servicios Sociales, aunque no en todos, en legislación reguladora desarrollada después.

Coincidimos con Vallés Herrero (2011) en que el educador o educadora social tiene una serie de funciones dentro de los servicios sociales de atención primaria, algunas de las cuales “presentan características diferenciadas en la ejecución” (p. 74) con los trabajadores sociales y otras que pueden ser compartidas atendiendo a los perfiles, con vertientes educativas o asistenciales, según el caso.

Consideramos que otro paso importante y necesario es la participación de los colegios profesionales en los órganos de gobierno y/o consulta en materia de servicios sociales de las comunidades autónomas, tal y como plantea la legislación de la Comunidad de Cantabria. Esta es una manera de hacer llegar las demandas del colectivo a la administración responsable y plantear propuestas en esta área desde el perfil de educador y educadora social.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Los servicios sociales han evolucionado y se han acercado a las nuevas necesidades de los ciudadanos. Sin embargo, se hace necesario concretar el objeto del sistema de servicios sociales, (ForoServSocial, 2018) actualmente centrado en la tramitación de prestaciones económicas y (Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2017) con una fuerte burocratización de los profesionales que trabajan en los mismos.

Planteamos una propuesta comunitaria donde la acción socioeducativa tenga verdadera cabida en el sistema de servicios sociales. Según recoge Valera Crespo (2015), dentro de los tres niveles clásicos de intervención socioeducativa de los servicios sociales (individual, grupal y comunitaria) predominan las carácter individual y grupal, frente a las terceras, las comunitarias. Asimismo, es necesario que el sistema de servicios tenga una cobertura universal, actualmente existe la dificultad de garantizar el acceso de toda la población a dichos servicios (Varela Crespo, 2015).

La creación de la titulación de Educación Social, en el año 1991, aunque ya contaba con un itinerario previo, no asegura que sus titulados puedan acceder al mercado laboral mientras las normas no los recojan expresamente. La aparición del perfil del educador social en las leyes es un paso importante para el reconocimiento de la profesión; más aún cuando se establecen ratios mínimas y se incorpora directamente a los equipos de intervención.

En el creciente entorno de privatización en que nos encontramos, la agenda neoliberal contribuye a la precariedad y la degradación de los servicios públicos y de los profesionales

que trabajan en los mismos (Rodríguez Fernández y Diez Gutiérrez, 2017). La aparición del perfil en la legislación, suele suponer la contratación directa por parte de la administración, con unas mejores condiciones laborales y (Fullana et al., 2007) salarios más altos respecto al sector privado.

Coincidimos con Spolander et al. (2016) en la necesidad de la profesión de entender los intereses y el impacto del neoliberalismo y promover alternativas democráticas, basadas en enfoques de justicia social.

La situación de quienes trabajan en servicios sociales (Hyslop, 2018) permite acceder a las aspiraciones de los ciudadanos en situación de exclusión y estamos, ahora, ante un desafío discursivo que hace improbable la neutralidad para quienes están involucrados en el proceso. Están surgiendo nuevas formas de trabajo comprometidas frente al modelo neoliberal.

Como plantean Rodríguez Fernández y Diez Gutiérrez (2017), es necesario superar la actual concepción individualista y recuperar los derechos de la ciudadanía, identificando políticas alternativas que planteen, entre otros, programas socioeducativos desde una perspectiva emancipadora crítica.

El análisis no debe tomarse como definitivo, ya que la presencia de los educadores sociales en servicios sociales, aunque parece evidente y algunas comunidades autónomas incluyen la presencia en los equipos de intervención en desarrollo legislativos posteriores, podrá facilitar o no su incorporación laboral dependiendo de la redacción final de las normas, como ha sucedido hasta el momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Hendrickson, M. (2010). La huella de la beneficencia en los Servicios Sociales. *Zerbitzuan: Gizartezerbitzuetarakoaldizkaria. Revista de servicios sociales*, 48, 9-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3419478>

ANECA. (2005a). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social (vol. 1)*. Madrid: ANECA.

ANECA. (2005b). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social (vol. 2)*. Madrid: ANECA.

Alemán, M. C. (1993). Una perspectiva de los servicios sociales en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 195-205. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5870>

Cacho Labrador, X. (1998). *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: APESC.

Casado, D. (2006). La construcción institucional de los servicios sociales en España. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 34, 15-27. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/165547/373745>

Casado, D. y Guillén, E. (2005). *Manual de servicios sociales*. Madrid: CCS.

Castillo, M. (2006). *Manual de servicios sociales comunitarios*. Madrid: Síntesis.

CGCEES. (2016). *Consideraciones y participación en la solicitud de una Ley del Derecho a la Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/noticias/?not=1303/>

CGCEES. (2017). *Instituciones públicas, parlamentos, diputaciones, ayuntamientos... presentan mociones en pro de una Ley de Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/noticias/?not=1463>

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Foro ServSocial (2018). El sistema público de servicios sociales hoy, ¿qué podemos aportar las y los profesionales para la reconstrucción de su objeto? *Cuadernos de Trabajo Social*, 31 (2), 579-588. doi:10.5209/CUTS.6139

Fullana, J., Palliser, M., Tesouro, M., y Castro, M. (2007). La inserción laboral de los diplomados en educación social: análisis de las características de los procesos de inserción

y reconocimiento profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 565-580. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36330>

Generalitat de Catalunya. (2014). Informe sobre l'estat dels Serveis Socials a Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Gómez Castellano, C. (2018). Educador Social y Trabajador Social: una relación con futuro. Nueva Ley de Servicios Sociales de Andalucía (9/2016, de 27 diciembre). *Revista de Educación Social*, 26, 104-111. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/26/articulo/educador-social-y-trabajador-social-una-relacion-con-futuro>

Green, J., Karen, W., Emma, H., Small, R., Welch, N., Lisa, G., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31(6), 545-550. doi:10.1111/j.1753-6405.2007.00141.x

Hyslop, I. (2018). Neoliberalism and social work identity. *European Journal of Social Work*, 21(1), 20-31. doi: 10.1080/13691457.2016.1255927

López Zaguire, R. (2000). La educadora y el educador social en los Servicios Sociales de Atención Primaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 86-94. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/171696/241865>

Massot., I., Dorio, I. y Sabarriego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de información. En Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (2º ed., p. 329-366) Madrid: La Muralla S.A.

Pastor, E., Verde, C. y Lima, I. (2019). Impact of neo-liberalism in Spain: research from social work in relation to the public system of social services. *European Journal of Social Work*, 22 (2), 277-288, doi: 10.1080/13691457.2018.1529663

Rodríguez Fernández, J. R. y Díez Gutierrez, E.J. (2017). Education for the Poor in the Neoliberal Era: Socio-Educational Programmes to combat poverty in Spain. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 93-118. Recuperado de <http://www.jceps.com/archives/3530>

SISS. (2017). *Análisis comparativo de leyes de servicios sociales vigentes en las comunidades autónomas*. Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales Gobierno del Principado de Asturias.

Spolander, G., Engelbrecht, L. y Pullen, A. (2016). Social work and macro-economic neoliberalism: beyond the social justice rhetoric. *European Journal of Social Work*, 19(5), 634-649. doi: 10.1080/13691457.2016.1255927

Vallés Herrero, J. (2009) *Manual del Educador Social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.

Vallés Herero, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. (Tesis Doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Jvalles>

Varela Crespo, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 137-148. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3189957.pdf>

Varela Crespo, Laura. (2015). Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de casos. *Estudios sobre educación*, 29, 61-80. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/3451/3201>

Vilà, A. (2012). La nueva generación de leyes autonómicas de servicios sociales (2006-2011): análisis comparativo. *Revista Internacional de Trabajo social y bienestar*, 1, 143-155. Recuperado de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/151201>

NORMATIVA

Decret 142/2010, d'11 d'octubre, pel qual s'aprova la Cartera de Serveis Socials 2010-2011. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5738 (2010).

Ley Foral 15/2006, de 14 de diciembre, de servicios sociales, BON núm. 52 (2006).

Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia, BOE núm. 242 (2009).

Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de servicios sociales de Castilla y León, BOE núm. 7 (2011).

Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha, BOE núm. 38 (2011).

Ley 14/2015, de 9 de abril, de Servicios Sociales de Extremadura, BOE núm. 108 (2015).

RD 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, BOE núm. 243 (1991).

Ley 9/1987, de 28 de abril, de Servicios Sociales, BOE núm. 126 (1987).

Ley 1/2003, de 24 de febrero, de servicios sociales, BOE núm. 86 (2003).

Ley 3/2003, de 10 de abril, del Sistema de Servicios Sociales de la Región de Murcia, BOE núm. 35 (2004).

Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, BOE núm. 88 (2003).

Ley 2/2007, de 27 de marzo, de derechos y servicios sociales, BOE núm. 94 (2007).

Ley 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales, BOE núm. 266 (2007).

Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, BOE núm. 242 (2011).

Ley 4/2009, de 11 de junio, de servicios sociales de las Illes Balears, BOE núm. 163 (2009).

Ley 5/2009, de 30 de junio, de Servicios Sociales de Aragón, BOA núm. 132 (2009).

Ley 7/2009, de 22 de diciembre, de Servicios Sociales de La Rioja, BOE núm. 14 (2010).

Ley 9/2016, de 27 de diciembre, de Servicios Sociales de Andalucía. BOJA núm. 248 (2016).

Ley 3/2019, de 18 de febrero, de la Generalitat, de servicios sociales inclusivos de la Comunitat Valenciana, BOE núm. 61 (2019).

LA INCLUSIÓN A LA VANGUARDIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA COMUNITARIA Y EXTRACOMUNITARIA: UN ENGAÑO DISFRAZADO DE VERDAD.

Yonatan Díaz Santa María
Universidad de Murcia
Gabriela Vásquez Leyton
Instituto de Historia PUCV
Jesús Molina Saorín
Universidad de Murcia
Óscar Valenzuela Flores
Instituto de Historia PUCV

PALABRAS CLAVE

Inclusión; Política; Discriminación; Educación; Diversidad Funcional.

RESUMEN

Se presenta un estudio de análisis teórico que, bajo un protocolo de observación sistemática, pretende profundizar en uno de los retos pendientes por los que abogan los sistemas educativos internacionales: la creación de escuelas que sean capaces de dar respuesta al conjunto de los educandos, teniendo en consideración la diversidad presente en las aulas. De este modo, es objetivo de este estudio acercarse a la realidad presente en las escuelas de España y Chile analizando las políticas que en materia de educación inclusiva debieran dar respuesta a aquellos alumnos que se encuentran en situación de discriminación por motivo de su bajo desempeño funcional en España y Chile. Igualmente, se tomarán como referencia a filósofos y académicos que abordan la temática en cuestión, propiciando una metodología de carácter cualitativo a través de un análisis comparativo entre ambos sistemas educativos bajo la perspectiva de la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas *en situación de Discapacidad* (ONU, 2006).

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

LA DIVERSIDAD EN EL AULA: UNA POLÉMICA QUE SE EXTIENDE MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS DE UNA NACIÓN.

No resulta extraño escuchar –o leer– que la inclusión se encuentra en el foco de atención de muchas de las políticas que dan conformidad al cuerpo jurídico de un país y, más específicamente, en las llamadas políticas educativas, pues si se indaga pasajeramente en la prensa de cualquier país –o en artículos de grandes académicos– se logra vislumbrar numerosos modelos educativos (dependiendo del país) que, generalmente, palpitan de manera inquieta por alzarse con una educación que se encuentre en el pódium como la mejor valorada a nivel internacional. Quizás por ello, las necesidades y el desarrollo máximo de las capacidades de los educandos pasa a un segundo plano y se considera –exclusivamente– a aquellos que obtienen los mejores resultados en informes de evaluación internacional para que, de este modo, el reconocimiento sea el de la bandera que representa a la nación, aunque esto suponga la propagación de efectos perjudiciales para el alumnado (competitividad, apatía, fatiga, ausencia de identidad, abandono escolar temprano, entre otros).

De todo ello, se puede colegir cómo desde la llegada de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas *en situación de Discapacidad* –en adelante CDPD– aprobada por la Organización de Naciones Unidas en 2006, los Estados Parte se ponen a disposición

de la misma y comienza un proceso de transformación que –en países como Chile y España– afecta íntegramente a la legislación vigente en materia de educación y a partir del año 2008, momento en el que ambos países decidieron ratificar dicha convención, comienzan las reformas en sus respectivos cuerpos jurídicos para ofrecer respuesta a quienes llevan siglos sufriendo discriminación por motivo de su bajo desempeño funcional en la escuela.

Cualquier persona familiarizada con la pedagogía en España podría pincelar una realidad que desde hace décadas viene vapuleando al alumnado con continuas reformas educativas que, lejos de facilitar el camino de todos los estudiantes, ha ido obstaculizando a quienes no se acomodan a sus *ajustes razonables* y, por ende, son trasladados a centros de educación especial o, en el mejor de los casos, a aulas abiertas. Se trata de una pedagogía trasnochada que no representa a la totalidad del alumnado y, en todo caso, no cumple con el derecho a una educación de calidad en donde todos los alumnos queden representados en el aula ordinaria sin necesidad de utilizar modelos didácticos diferenciadores que terminan por generar situación de exclusión social (Molina, 2017).

Lo mismo ocurre en Chile, donde la educación se encuentra a caballo entre los modelos excluyentes, integradores e inclusivos; de este modo, se comienza a hablar de inclusión desde la llegada en 2015 de la Ley núm. 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, por medio de esta se deroga lo establecido en materia de integración en la actual ley de educación chilena, la Ley General de Educación (Ley 20.370 o LGE), y se comienza a trabajar por la inclusión.

Ciertamente, la situación actual en Chile y España convergen en una lucha continuada que pueda ofrecer respuesta a las necesidades de la totalidad del alumnado presente en sus aulas escolares, pero lejos de cumplir con la CDPD ratificada por ambos, se manifiestan como países excluyentes para quienes tienen un bajo desempeño funcional, ya que no cumplen con el principio de educación de calidad en donde se debieran cerrar los centros de educación especial –o al menos reconvertirlos para no restar recursos– y potenciar una educación ordinaria que dé cabida al conjunto de sus estudiantes sin tener en consideración su bajo –o alto– desempeño funcional (Molina, 2017)

Por todo ello, en total armonía con la CDPD lo que se pretende a través de esta investigación es poner en valor el art. ° 24 del derecho a la educación que dice a tenor literal:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida [...] (CDPD, 2006, p. 18-19).

Y, a través de un estudio teórico-reflexivo, considerar los puntos de confluencia y ruptura entre ambos países para forjar una alianza con la que propiciar estrategias de mejora para que sus sistemas educativos transiten hacia la educación inclusiva –también conocido como Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)– teniendo en consideración la política que les representa en materia de educación como el origen para forjar situaciones de inclusión (o exclusión) en las escuelas (Lledó, Lorenzo & Lorenzo, 2018).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

A continuación, se exponen los objetivos que se pretenden explorar a través de la realización de esta investigación:

1. Analizar la situación en materia de educación para aquellos alumnos que se encuentran en situación de discriminación por motivo de su bajo desempeño funcional en España y Chile.
 - a. Comparar la legislación educativa vigente en Chile y España para conocer la trayectoria en el Diseño Universal de Aprendizaje.
 - b. Identificar los puntos de unión y ruptura entre el cuerpo jurídico español y chileno en materia de educación inclusiva a través de una serie de variables previamente establecidas (inclusión, exclusión, discriminación, diversidad funcional, trastornos, entre otros) y –en total consonancia– con la CDPD.
 - c. Revelar a través del análisis del *corpus juris* en materia de educación inclusiva aquellos aspectos que debilitan el progreso de ambos países para lograr una educación inclusiva de calidad.
2. Enumerar estrategias de mejora para potenciar la labor docente en materia de atención a la diversidad en el aula.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Ciertamente, son numerosas y complejas las cuestiones que rodean la temática abordada en este artículo que pretende reaccionar ante los interrogantes que en la actualidad fulguran en el latir del derecho a la educación y –particularmente– este tratará de conocer si el *corpus juris* español y chileno responden al pleno cumplimiento de la CDPD y, por tanto, el buen desempeño del derecho a la educación inclusiva y de calidad para la totalidad de sus educandos. Para ello, se llevará a cabo un protocolo de observación sistemática, conocido en ciencias sociales por ser una de las estrategias fundamentales de la metodología científica y –además– por la rigurosidad que exige para la recogida de datos cualitativos, permitiendo hacer un análisis profundo y descriptivo de las situaciones sociales. La selección de esta metodología, comporta su excelencia en el registro de una serie de variables latentes que serán empleadas en la observación intencionada de los artículos y normativas recopilados para su interpretación.

El procedimiento a seguir será el de analizar, comparar y reflexionar de acuerdo a una serie de variables previamente establecidas en relación a las siguientes normativas:

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006).
- Ley General de Educación, núm. 20.370 (LGE, 2009).
- Ley de Inclusión Escolar, núm. 20.845 (2015).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013).

De este modo, a través de la observación de una serie de categorías de análisis (igualdad de oportunidades, enseñanza a lo largo de la vida, pleno desarrollo de habilidades y capacidades, máximo desarrollo de talentos y creatividad, participación efectiva, plena inclusión, educación de calidad y gratuita, entre otras), así como un conjunto de variables previamente establecidas (ajustes razonables, medidas de apoyo, igualdad de condiciones, formación de todos los maestros en materia de diversidad del alumnado) y, por ende, por medio del análisis de las categorías y variables indicadas en la consulta de documentos, se alcanzará un procedimiento exploratorio que garantizará la científicidad del estudio y –a su vez– se constituirá la triangulación de categorías que desde la visión de Okuda y Gómez (2005) “ofrecerá la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (p. 119).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hablar de escuela desde las políticas que la protegen como derecho humano, implica – irrefrenablemente– alejarse de una educación que para el conjunto de la sociedad puede llegar a ser entendida como un proceso de desarrollo personal, por medio del cual tanto niños como adultos son capaces de evolucionar al estimular y adquirir destrezas, competencias, habilidades, actitudes y valores, entre otros (Bruner, 1988); de hecho, como resultado de este artículo se mostrará lo lejos que se encuentra la escuela actual de ser un espacio donde todos sus alumnos pueden desarrollar al máximo sus capacidades individuales, así como encontrar la respuesta a sus necesidades personales, sin tener que instruirse de acuerdo a una formación centrada en el principio de normalización y homogeneidad del conjunto de los educandos.

En las últimas décadas, la mundialización ha favorecido los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las nuevas tecnologías dilatando el buen entendimiento por parte de la sociedad civil de que la educación debe ser concebida como un proceso que se manifiesta a lo largo de la vida de una persona (sin tener fin) y que debe llegar a considerarse como un fenómeno que puede ser intencional –o no–, pero este constructo se altera dependiendo de las políticas educativas que debieran ofrecer la plena garantía en el buen cumplimiento del derecho a la educación de las personas. En este sentido, desde un punto de vista jurídico, la CDPD que fue aprobada por la Organización de Naciones Unidas en 2006 y ratificada por España y Chile en 2008, reflexiona y protege bajo su art. ° 24 el derecho a la educación, pretendiendo promulgar –junto al principio de no discriminación– el crecimiento del alumnado a través de la escuela inclusiva. Por lo tanto, ¿es la incapacitación de las personas y su traslado a la escuela de carácter especial una medida que responde verdaderamente a su desarrollo individual? ¿Está la escuela ordinaria preparada para acoger al conjunto del alumnado que se encuentra en situación de discapacidad? ¿Es la legislación educativa inclusiva o –por el contrario– configura un sistema que se erige por los principios de desigualdad y rehabilitación?

Sin ningún género de dudas, en la actualidad la escuela se encuentra con múltiples –y muy diversos– frentes a los que debe dar una pronta respuesta, pero el caso de las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de su bajo desempeño funcional es un gran desafío que viene preocupando a los profesionales de la educación desde hace décadas, motivo por el cual se debiera potenciar tanto los recursos como la formación de los docentes en materia de educación inclusiva, ya que todavía se hace necesario reflexionar en torno al *cataclismo conceptual, el antagonismo del corpus juris en materia de educación y las escuelas de hoy frente a los niños del mañana*.

En este sentido, para dar respuesta a las cuestiones que aquí se plantean, se ha llevado a cabo un análisis a través de un protocolo de observación sistemática donde, quedando analizadas las distintas legislaciones que, en materia de educación, construyen el cuerpo jurídico de los países de Chile y España, todo ello, reflexionando en torno a los cinco apartados que la CDPD establece en su art. ° 24 como indicadores fundamentales para que la educación sea considerada de calidad e inclusiva para el conjunto de los educandos.

De este modo, comenzando con lo manifestado por el *corpus juris* español en materia educativa, y quedando analizado a través de una parrilla de indicadores que han sido seleccionados de los distintos apartados de la CDPD, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), a tenor de los fundamentos considerados en el *primer apartado* del art. ° 24 de la CDPD, se hace inexcusable señalar la importancia que este otorga a la igualdad de oportunidades al considerar que los Estados Partes deben garantizar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles. Para ello, se reflejan tres indicadores con los que proteger al alumnado que se encuentre en situación de discapacidad, en primer lugar, se advierte la necesidad de desarrollar al máximo el potencial humano y, en este sentido, Arendt (2005) expone que la pluralidad es una circunstancia ineludible en las personas tanto en lo que hacen como en lo

que expresan y, por ello, si esta condición es contemplada desde los procesos educativos –homogeneizadores en numerosas ocasiones–, si los educandos fueran idénticos no se demandaría discurso ni tampoco práctica, pues símbolos y ecos bastarían para reproducir los aprendizajes. Esto muestra que para acercarse a las necesidades del alumnado y favorecer los procesos de enseñanza es apreciable partir de la diversidad que hace diferente y muy flexible cada aula si realmente se quiere cumplir con el principio de igualdad de oportunidades.

Junto a esto, si nos trasladamos al preámbulo de la LOMCE –apartado III– se indica que no hay mayor falta de equidad que un sistema educativo que caiga en la ausencia de excelencia y, a su vez, refleja que no basta con cuidar que un alumno esté escolarizado, esto justifica como un hecho impropio que un alumno pueda estar en el aula y no recibir los estímulos ajustados para su desarrollo máximo y, por el contrario, se les mantenga haciendo actividades que distan de las del resto de sus compañeros, olvidados –en numerosas ocasiones– o alejados de su aula de referencia para aprender fuera lo que se supondría debieran poder aprender junto a sus iguales y, por tanto, esto supondría mantener un modelo integrador que no es honesto con la inclusión.

Continuando con el preámbulo –en su apartado IV–, señala la necesidad de aprender desde jóvenes la gestión de la diversidad, así como la obligación de favorecer un cambio metodológico para que los alumnos sean agentes activos en sus procesos de aprendizaje, esto –particularmente– está ligado con este primer apartado que aquí se observa, ya que se concibe que la totalidad de los alumnos debieran estar presentes en el aula con independencia de su desempeño funcional para que, de este modo, conozcan y convivan en la diversidad. Además, desde la propia ley de educación se pide un cambio metodológico al valorar la presencia viva de un modelo que continúa alejado de los alumnos en tanto en cuanto no presta especial atención a las necesidades del alumnado y reproduce –una y otra vez– los aprendizajes al abrigo de metodologías vetustas e improcedentes para los estudiantes de hoy.

Así, desde la perspectiva del *segundo apartado* del art. ° 24 de la CDPD se pincela que las personas en situación de discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva y de calidad, pero si se repara en lo que la LOMCE señala en su preámbulo –apartado V– se puede valorar como la educación española perpetúa una educación poco –o nada– ajustada a este principio de calidad ya que, además, de ser señalado por el propio legislador, es considerable exteriorizar que la educación no debiera ser enunciada de calidad (o no) estableciendo como motivo único los informes de evaluación internacional que ya han sido señalados por autores como Molina (2017) como ejemplo de una educación excluyente.

En paralelo, este apartado subraya la creación de ajustes razonables de acuerdo a las necesidades de cada quien, así como las medidas de apoyo necesarias e imprescindibles para el desarrollo máximo de los alumnos, todo ello, se evidencia en el art. ° 3 de la LOMCE –apartado 8– donde se señala que las enseñanzas serán adaptadas para que respondan al acceso, permanencia y progresión del alumno en el aula, pero la LOMCE mantiene en vigencia lo que desde la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo establece en su art. ° 74.1 que los alumnos podrán ser trasladados o escolarizados en centros de educación especial en la medida que los centros de educación ordinaria no puedan cubrir las medidas de atención a la diversidad propuestas. En este sentido, no se cumpliría con la disposición que desde la CDPD atañe a los ajustes razonables, ya que se tienen que llevar a cabo de acuerdo al objetivo de plena inclusión en el sistema general de educación y, bajo ningún concepto, la existencia de una educación paralela se puede considerar en sintonía con la observancia de lo establecido por la CDPD.

Continuando con el *tercer apartado* del artículo que se viene contrastando en el marco del pleno cumplimiento de la CDPD, se logra vislumbrar como este presta especial atención aquellas personas que se encuentran en las aulas viviendo situaciones de discriminación por motivo de sordera o ceguera y, por tanto, se pone en evidencia la necesidad de que todos los espacios de aprendizaje tienen que contar con los recursos necesarios para que la

educación, en estos casos, se lleve a cabo implementando los medios de comunicación – alternativos o aumentativos– necesarios. En este sentido, la LOMCE en su art. ° 71 norma los principios con los que dar obligatoriedad al establecimiento de recursos y medidas que den abrigo a quienes por motivo de su bajo desempeño funcional (cognitivo, sensorial, etc.) requieran de apoyos para su mejor desarrollo a nivel personal, intelectual, social, etc., por ello, debiera ser obligación de las instituciones educativas y del Estado poner a disposición de los jóvenes educandos todos los recursos humanos, materiales y espaciales necesarios para crear un ambiente en donde independientemente del desempeño funcional que tenga el alumno por motivo de sordera o ceguera –en este caso en particular– fuera suplido sin llegar a constituir una situación de exclusión social para el mismo.

Además, si desde la propia LOMCE queda indicado que es responsabilidad de las instituciones educativas el desarrollo social de los estudiantes, es preciso que tanto profesores como sus iguales se comuniquen con el alumno en cuestión ya sea teniendo pleno conocimiento de su lengua alternativa o de los recursos que este utiliza para su mejor comunicación, por ejemplo, en el caso de un niño con síndrome de autismo que utilice un panel de comunicación es tarea del docente dominar su utilidad y significados, así como hacer que el resto de compañeros también lo conozcan y de igual forma debiera suceder en el caso de los niños sordos o ciegos, pues no hay que entender el aprendizaje de otra forma de comunicarse como un obstáculo para la clase sino como un estímulo para el alumnado.

A la luz de lo indicado por este apartado, la LOMCE regula en su art. ° 71 que una vez conocida la necesidad del educando es tarea docente que se regule su proceso de enseñanza a través del principio de normalización e inclusión, en total armonía con lo indicado por la CDPD, pero es en el caso del art. ° 74 cuando se viola gravemente el derecho a la educación, ya que a pesar de señalar los principios de igualdad efectiva, normalización, inclusión y no discriminación, permite la escolarización en unidades educativas de carácter especial en el caso de que los centros de educación general no puedan cumplir con las medidas de atención a la diversidad indicadas y, por tanto, ofreciendo una posibilidad que rompe con toda protección del derecho a la educación de los niños.

Respecto al *cuarto apartado* del derecho a la educación, protegido por la CDPD, es realmente representativo, ya que en relación al pleno cumplimiento del derecho que tienen los jóvenes a recibir una educación de calidad, este pone el foco de atención en la formación continuada que desde el Estado se debe promover para que el profesorado se forme en relación a la atención a la diversidad y, así, potenciar el art. ° 8 de la CDPD que se traduce en la toma de conciencia del profesorado para concebir al alumnado que se encuentra en situación de discapacidad como persona de pleno derecho en su proceso educativo.

El cuerpo jurídico español, actualmente, ampara la formación del profesorado quedando reflejado en el art. ° 72 de la LOMCE que es obligación de las Administraciones promover la formación en el diseño universal de aprendizaje tanto del profesorado como del resto de profesionales de las instituciones educativas y, de este modo, se cumple –al menos legislativamente– con la observancia de lo establecido por la CDPD, aunque en su proceso numerosos autores como Sánchez, Castro, Casas & Vallejos (2016) señalan que la ausencia (o escasez) de formación en materia de diseño universal de aprendizaje para el profesorado es un problema presente en las aulas que provoca la discriminación del alumnado al que se le genera una situación de discapacidad por motivo de su bajo desempeño funcional y, al mismo tiempo, no es una novedad que el profesorado se encuentra inquieto por su *quasi* nula formación en este ámbito que debiera ser imprescindible para poder llevar a cabo su ejercicio profesional, primero porque así lo establece el cuerpo jurídico internacional y nacional y, segundo, porque el único modo de terminar con el modelo médico rehabilitador en las aulas es estableciendo la obligatoriedad de que todos los docentes tienen que conocer cómo, por qué y para qué desarrollar su práctica profesional en la observancia de la ley sin dejar a un lado a una persona que tenga un desempeño funcional bajo.

La labor del *quinto apartado* pone la mirada en la educación a lo largo de la vida y es que en la última década se ha logrado exteriorizar que las personas adultas tienen el mismo derecho a continuar desarrollándose de acuerdo a sus necesidades vitales. Ha comenzado entonces un período de democratización de la educación, los conocimientos son obsoletos con mayor prontitud, ya que han irrumpido las nuevas tecnologías y con ella la sociedad del conocimiento, al mismo tiempo, el ocio se ha extendido, todo ello, hace que las personas tengan necesidad de instruirse para sentirse plenamente desarrollados.

De igual modo, este apartado procura cerrar el art. ° 24 del derecho a la educación –de quienes se encuentran viviendo en situación de discapacidad– con la mirada puesta en la realización de aquellos ajustes razonables tanto por las administraciones como por las instituciones educativas necesarios para que, a tenor de quienes viven discriminados, se propicie la configuración de espacios pedagógicos en donde los recursos y las metodologías didácticas sean satisfactorias para todos y, por ende, las planificaciones y evaluaciones docentes se caractericen por estar a la mira de la diversidad del alumnado presente en las aulas y esto se traduzca en la eliminación de un modelo médico que todavía se encuentra en la formación de muchas instituciones de educación superior.

Consecuentemente, el profesorado en formación trabajará conforme a lo observado, aprendido y aplicado a lo largo de su trayectoria como estudiante en la primaria, secundaria y, posteriormente, en su formación superior, ya que se están manteniendo planes de estudio que ofrecen la atención a la diversidad como una asignatura optativa y, por tanto, se permite que realicen prácticas profesionales sin los conocimientos imprescindibles para tutelar salones de clase en los que la diversidad del alumnado es una realidad.

Esto queda recogido por la LOMCE en su art. ° 72 al indicar que las administraciones serán las encargadas de dotar de recursos a las instituciones educativas procurando, en todo caso, el pleno cumplimiento de la CDPD y, además, es tarea de las administraciones educativas la colaboración conjunta con las asociaciones y familias para que se promueva una mejor incorporación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Por su parte, la LOMCE –en total armonía con el capítulo quinto de la CDPD– expresa en su art. ° 75 que es obligación de las administraciones educativas generar sinergia con las instituciones de carácter postobligatorio para que el alumnado que se encuentra en situación de discapacidad pueda continuar su trayectoria en las instituciones de aprendizaje superior. Además, es deber de las administraciones educativas tener plazas reservadas en los espacios de formación profesional para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. De este modo, se pretende cubrir –al menos legislativamente– lo requerido por la CDPD en este apartado.

Por otro lado, a continuación queda expuesto el análisis de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en su artículo 24 sobre educación y su relación con la Ley General de educación chilena (L.G.E⁴¹), la Ley de Inclusión⁴² en su Decreto 170 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que

⁴¹ En esta Ley sólo se utiliza el término “alumnos con necesidades educativas especiales” sin diferenciar entre alumnos con NEE transitorias y NEE permanentes, aunque en la definición entregada se encuentran presentes ambos términos. Definición en Artículo 23 [p. 8 PDF].

⁴² En esta Ley se diferencian los alumnos con “Necesidades educativas especiales de carácter transitorio” y “Necesidades educativas especiales de carácter permanente”. Estos últimos se caracterizan por presentar una discapacidad. Definición en el Artículo 2 [p. 2 PDF]. Dentro de las NEE permanentes se trabajan los siguientes grupos: 1) Discapacidad Intelectual (Deficiencia Mental Severa) definida en el Artículo 54 [p. 20 PDF]. 2) Discapacidad Visual, definida en el Artículo 68 [p. 23 PDF]. Respecto a su evaluación diagnóstica: Artículo 69, 70, 71 y 72 [p. 24-25 PDF]. 3) Multidéficit definido en el Artículo 73 [p. 25 PDF]. Respecto a su evaluación diagnóstica: Artículo 74, 75, 76 [p. 25-26 PDF]. 4) Discapacidad Auditiva definida en el Artículo 77 [p. 76-77 PDF]. Respecto a su evaluación diagnóstica: Artículo 78 [p. 77-78 PDF]. 5) Disfasia Severa definida en el Artículo 79 [p. 28 PDF]. Respecto a su evaluación diagnóstica: Artículo 80 [p. 28-29 PDF]. 6) Trastorno Autista definido en el Artículo 81 [p. 29 PDF]. Respecto a su evaluación diagnóstica: Artículo 82 [p. 29 PDF].

serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial y las orientaciones técnicas ⁴³del decreto 83⁴⁴.

El *párrafo 1* de la CDPD señala que Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, lo que se refleja en la LGE, en su artículo 3 al asegurar que el Estado construye su sistema educativo en base a la Constitución Nacional y a los tratados vigentes que el país ratifica. A lo largo de los principios establecidos para la educación nacional se evidencia la presencia de la equidad y la inclusión, reflejado en varios artículos definitorios, que además permiten sustentar las otras leyes vinculadas a las personas con discapacidad, como el decreto 80 y el 170.

La CDPD en su *párrafo 2* establece que los Estados deberán asegurar que las personas no queden excluidas del sistema general de educación a causa de la capacidad, lo que se aprecia con claridad en el decreto 83 estableciendo la posibilidad de realizar distintas adecuaciones curriculares que permitiría mantener a los estudiantes con NEE a alcanzar los objetivos educativos generales, incluso señalando que la educación inclusiva se basaría en que el currículo sea relevante y pertinente para estos estudiantes, dejando espacio para que cada escuela pueda tomar decisiones curriculares que promuevan culturas inclusivas.

La ley de inclusión define un sistema gratuito para las familias, que son las principales responsables de asegurar el derecho a la educación que consagra el Estado, lo que sería coherente con el punto b, del inciso segundo de la CDPD, estableciendo distintos niveles educativos desde el parvulario hasta la educación superior, que permite establecer un concepto de educación especial al interior de los establecimientos educacionales por medio de instrumentos de criterios y orientaciones de adecuaciones.

El decreto 83 define la adecuación curricular como una herramienta pedagógica que permitiría equiparar condiciones para los estudiantes con NEE durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, adquiriendo aquello que se define como imprescindibles a partir de las bases curriculares, respetando sus diferencias individuales. Así entonces, se da cobertura al apartado c de la CDPD, donde se establece que deben realizarse los ajustes razonables. Específicamente la LGE incorpora los PIE (Proyectos de Integración Escolar), especificados en el decreto 170. Fundamental será la evaluación diagnóstica de los estudiantes para ofrecer los apoyos adecuados.

Respecto al punto D, del artículo 24 de la CDPD, se señala que deben realizarse los apoyos para los estudiantes que presentan dificultades para facilitar su formación efectiva, la LGE mandata al Ministerio de Educación a establecer los criterios y orientaciones para diagnosticar a aquellos alumnos que presenten NEE, tanto para escuelas regulares como para aquellas que favorecen la educación especial. Junto a lo anterior, la Ley de Inclusión consolida una subvención escolar preferencial para atender a los grupos que presenten NEE, diferenciado a aquellos que presentan necesidades permanentes y transitorias. Especial atención se debe poner en lo que establece el decreto 170 respecto a los alumnos con discapacidad audiovisual, señalando sugerencias específicas como disponer de puntos referenciales tanto auditivos como táctiles para un desplazamiento adecuado y autónomo; así como también, incorporar lenguaje de señas para estudiantes que presenten dificultades auditivas. Aun así, la legislación vigente sólo aborda estos aspectos de manera superficial.

⁴³ “*el presente documento tiene como propósito definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas de calidad para los estudiantes de los niveles de educación Parvularia y básica que así lo requieran*”

⁴⁴ Se define que la educación especial o diferencial es una modalidad educativa para atender NEE temporales o permanentes. El objetivo del Decreto es favorecer el acceso al currículo nacional de los estudiantes con NEE [Artículo 1, p. 6]

En relación al punto e, del segundo inciso del artículo 24, se señala en los distintos cuerpos legales que las adecuaciones que se realizan apuntan a disminuir o eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, la expresión y comunicación, que es coherente con la Convención en cuanto los Estados faciliten medidas que permitan apoyar de manera personalizada y efectiva, para lograr el desarrollo de los estudiantes, transitando hacia un sistema educativo que logre la plena inclusión, para lo cual se promueve en el decreto 83 la incorporación de la estrategia DUA, que permite atender a la diversidad de estudiantes en el aula.

El *párrafo 3* de la CDPD señala que los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados firmantes adoptarán las medidas pertinentes para el apoyo comunicativo, ya sea en el facilitamiento del aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares. En este sentido, las orientaciones técnicas del decreto 83 señalan que los Principios del DUA que se pueden asociar a los alumnos con NEE permanentes permiten proporcionar múltiples medios de presentación y representación porque los estudiantes aprenden de formas diversas. En este aspecto, sobre las personas sordomudas no hay referencias en las leyes chilenas, tal como se mencionó anteriormente.

En su apartado c) se enfatiza en asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. Por ello, se establece una educación en medios apropiados, que según el decreto 170 de la ley de inclusión, se establece Programa de Integración escolar que contempla la utilización de recursos financieros que provee la fracción de la subvención en relación a materiales y recursos educativos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En el texto se señala que es para efecto de la “educación especial diferencial o de necesidades educativas especiales de carácter transitorio”. Posteriormente no queda claro si al hablar de PIE se incluye a las NEE permanentes. En el escrito no se habla de un PIE para efectos de NEE permanentes.

También se establecen las orientaciones técnicas de los Principios del DUA que se pueden asociar a los alumnos con NEE permanentes, proporcionando múltiples medios de ejecución y expresión, considerando que los estudiantes aprenden presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben. Al planificar bajo este paradigma se favorecer la diversidad de expresión y comunicación.

En el *párrafo 4* de la CDPD del mencionado artículo se señala que para contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros idóneos, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación inicial de carácter específico incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, así como el aprendizaje de técnicas didácticas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

En este sentido, sobre la formación inicial docente la ley de inclusión considera que un Profesional Competente es aquél idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico” y señala, además, que será aceptado el Programa de Integración escolar (PIE), ya mencionado anteriormente, a partir de la utilización de los recursos financieros que para la Contratación de recursos humanos especializados de acuerdo con las orientaciones técnicas del MINEDUC, así como su perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial y otros miembros de la comunidad educativa,

como mínimo una vez al año, con el propósito de mejorar la calidad de las respuestas educativas a la diversidad del estudiantado y a las necesidades educativas especiales.

Por otra parte el Decreto 83 en sus orientaciones técnicas insiste en que el documento en sí es una ayuda para que las comunidades educativas implementen el DUA y adecuaciones curriculares.

El *párrafo 5* señala del mencionado artículo 24 que Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, realizándose ajustes razonables para las personas con discapacidad. Este acceso a la educación superior y continua se condice con la ley general de educación chilena que considera que la cartera ministerial establecerá los criterios, orientaciones y el procedimiento para la certificación de aprendizajes, habilidades y aptitudes, y para la promoción de un curso a otro de los alumnos con necesidades educativas especiales que durante su proceso educativo requieren de adaptaciones curriculares. Así mismo la promoción de oficios a los alumnos de la educación de adultos o de la educación especial que hayan aprobado los programas respectivos, definidos en el marco curricular específico, establecido de acuerdo con esta ley.

En definitiva, después del análisis comparativo que ha sido realizado entre la CDPD y las distintas legislaciones en materia educativa tanto de España como de Chile se logra colegir como el cuerpo jurídico de ambos países dista mucho de acercarse a la plena inclusión de todos los jóvenes en un sistema de educación ordinaria en donde la diversidad del alumnado se considere reconocida, no solo por medio de la integración en las escuelas, sino a través de la construcción de espacios de aprendizaje donde la participación y el desarrollo de todos los alumnos sea la base fundamental sobre la que construir una nueva –y mejor– pedagogía.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

Después de llevar a cabo una visión general de las políticas de carácter educativo de los países mencionados, se logra apreciar un aparente acercamiento a aquellas personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de su bajo desempeño funcional en el aula, pero esta aproximación no es más que un engaño disfrazado de verdad, ya que –en todo caso– se continúan perpetuando las situaciones de exclusión en los distintos espacios de aprendizaje al no dar una respuesta completa y ajustada con la CDPD, entendiendo que esta legislación una vez que es ratificada por ambos países se convierte en ley de obligado cumplimiento. Igualmente, la distancia hacia quienes se encuentran en situación de discapacidad en las aulas cada vez es mayor al no tener en consideración las oportunidades que los espacios de aprendizaje pueden brindarles y, por el contrario, se les niega una educación bajo la condición de equidad, imprescindible para el desarrollo completo de sus capacidades.

En este sentido, se observa como ambos países exponen la inclusión y la equidad como puntos de partida para triangular junto a la calidad en la educación y lograr así el desarrollo completo de los educandos y, en todo caso, favorecer la educación a lo largo de la vida. Aun así, se puede vislumbrar como a pesar de potenciar un lenguaje inclusivo que pareciera adecuar sus cuerpos jurídicos a lo requerido por la CDPD para lograr el cumplimiento del pleno derecho a la educación, realmente, se mantiene un modelo basado en el paradigma médico-rehabilitador en donde aquellos que tienen un desempeño funcional que no se ajusta a lo establecido por la norma deben ser tratados de forma especial y distinta a la del resto. De este modo, el alejamiento de la normativa a quienes continúan en situación de discriminación en las aulas es evidente, ya que la inclusión y la equidad deben centrar sus esfuerzos en no crear estándares homogeneizadores como es el caso de los exámenes PISA con los que los distintos centros educativos quedan evaluados. A través de la estandarización de la evaluación se promueve la configuración de espacios de aprendizaje

donde, indudablemente, el profesorado capacita para cumplir con los requisitos establecidos y no tanto en el desarrollo individual con el que cada alumno pudiera desarrollar al máximo sus capacidades individuales.

Se trata, por tanto, de no trabajar con capacidades que no se encuentran en la persona, como ocurre en numerosas ocasiones, sino que se debe favorecer aquellas capacidades que sí existen en la misma. Es necesario alcanzar una formación que ofrezca nuevas metodologías, estrategias, así como diferentes modos de evaluar para poder lograr una visión alejada de la rehabilitación y se suscite un mayor beneficio hacia el conjunto del alumnado, ya que el profesorado debiera entender a todos sus alumnos como personas únicas e individuales y del mismo modo ejercer su profesión como docentes. Así, es labor del maestro conocer las características de sus alumnos, el contexto que les rodea y potenciar sus capacidades en armonía con sus necesidades y, por supuesto, con el currículum propuesto desde la normativa vigente que, en todo caso, supone fortalecer, ampliar y desplegar los caminos para que el alumnado sea cada vez más autónomo en su aprendizaje, pues solo de esta forma se detendrá la instrucción que adormece la creación de nuevos conocimientos al ofrecer la visión sobre un hecho que anteriormente ya fue pensado por otro.

Reproducir (una y otra vez) las mismas metodologías, así como los mismos saberes termina por desviar a cualquier alumno de sus propias capacidades y necesidades por aprender, así al anexar la escasa formación docente en esta materia y la dificultosa tarea que supone comprender que todos los alumnos son distintos y valiosos por igual para estar dentro de un aula ordinaria obtiene como consecuencia la discriminación de quienes por su desempeño funcional no son apreciados por el sistema ordinario y, por tanto, son distanciados de sus pares para ofrecerles –una vez más– la mirada rehabilitadora y no una mirada que les haga entender que con su desempeño son capaces de alcanzar lo mismo que el resto.

Es necesario impartir sesiones didácticas donde todos los alumnos trabajen sobre la base de la misma actividad, pero cada uno fomentando sus propias capacidades, sin invadir su sentimiento de desesperanza al no poder cubrir objetivos que son inadecuados para su desempeño y, por tanto, se requiere de una tarea docente ardua y muy beneficiosa para todos los alumnos, ya que solo así se trabajará sobre la base de que los desempeños en la vida son muy diferentes dependiendo de la persona y que los aprendizajes no deben tener una edad, un tiempo, ni una única fórmula para ser adquiridos. Además, de este modo se podrá potenciar lo que desde el apartado quinto de la CDPD se presenta y es el tener en consideración que las necesidades de las personas están cambiando y la educación debiera ser percibida como un proceso que no tiene un final y se puede dar a lo largo de todo el ciclo vital.

Por otro lado, del análisis realizado se puede vislumbrar que la política educativa tanto en Chile como en España se ha transformado en la última década después de la llegada de la CDPD y los legisladores se esfuerzan por introducir un lenguaje inclusivo que está en armonía con lo indicado en la CDPD, pero que también podría pincelarse como es el caso de hablas de personas con necesidades educativas especiales. Además, la educación en Chile todavía dista mucho de acercarse a la inclusión de todos los alumnos en centros de educación ordinarios, ya que está muy diferenciada por desempeños funcionales y, actualmente, mantienen escuelas para niños ciegos, sordos o sordociegos. Esto provoca la constitución de situaciones de discriminación y, por tanto, de exclusión social al mantener currículum totalmente diferenciados dependiendo del desempeño funcional de la persona y esto marcará tanto su presente como su futuro en su desarrollo pleno como seres humanos. Del mismo modo, España ha sido denunciada por el Comité de la CDPD que tras las numerosas denuncias que recibió decidió realizar una visita con la que confirmó que España estaba incumpliendo el art. ° 24 del derecho a la educación al mantener los centros de educación especial y no llevar a cabo los ajustes razonables. También, se aprecia que la formación docente es insuficiente tanto en Chile como en España donde el profesorado que no es especialista en la diversidad del alumnado mantiene prácticas inadecuadas porque

desconoce otra forma en su *saber hacer*. Por ello, se hace imprescindible una formación continuada y perfeccionada en la profesión docente, pues hay que rechazar aquellas prácticas (y pensamientos) que se centran en los alumnos que siguen la norma u homogeneización y aquellos que su desempeño funcional no son capaces de adaptarlo se les envía fuera del aula con el especialista –o incluso– a los centros de educación diferenciada, rompiendo así con la posibilidad de realizar en el mismo aula y con los mismos compañeros los ajustes razonables.

En definitiva, la pretensión debiera ser la de crear un ambiente pedagógico idóneo, en el que los educandos puedan sentirse protagonistas, donde sus aportaciones, necesidades e inquietudes se tengan en cuenta y les permitan formar parte activa en su aprendizaje. Esto solamente será posible en pro de caminar en dirección a esa educación inclusiva (basada en la igualdad de derechos) a través de la implicación, el compartir y siempre bajo el amparo de los educadores que deben de tratar de no dejar atrás a ningún educando con independencia de su desempeño funcional (Torres, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.

Decreto 170, de 14 de mayo, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, num. 170. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1012570&f=2010-08-25&p=>

Lledó, A., Lorenzo, A. & Lorenzo, G. (2018). *Metodologías inclusivas percibidas por el alumnado del Grado de Maestro desde el diseño universal para el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, 2018. ISBN 978-84-17219-25-3, pp. 837-848.

Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295 pp. 3-64 Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

[Ley 20.370, de 12 de septiembre, General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043](https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043)

[Ley 20.845, de 8 de junio, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172](https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172)

Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tú mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.

Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York: ONU. Recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.

Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. A., & Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal de aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 135-149.

Torres, J. (2014). Mercado vs escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (445), 58-61. Recuperado de: https://www.slideshare.net/slideshow/embed_code/key/bLyXdZrs9ym8Dp

TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y ARTES ESCÉNICAS

PROGRAMA METROPOLITANO PARA LOS DERECHOS HUMANOS DESDE EL MUNDO GLOBAL: “TENIM DRETS TEIXIM LLIBERTATS”

Maria Peix
Área Metropolitana de Barcelona
Anna Celda
Área Metropolitana de Barcelona

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Pedagogía crítica, ECG

RESUMEN

El servicio de Cooperación Internacional de la Área Metropolitana de Barcelona pone en marcha un programa supramunicipal de Educación para la Ciudadanía Global-ECG desde la pedagogía crítica y la educación artística.

Para ello elabora e implementa junto a diversos municipios de la área metropolitana de Barcelona el Programa *Tenim Drets Teixim Llibertats* que tiene como objetivo promover el conocimiento y la defensa de los DDHH desde los municipios metropolitanos, así como la consciencia crítica y el compromiso de la ciudadanía y las alcaldías hacia las desigualdades y los conflictos globales para la transformación social.

El programa potencia el pensamiento crítico, reflexivo y transformador a partir de estrategias de la pedagogía crítica, la educación popular y la educación basada en artes. Se trabaja con la información, la autoconciencia e incidencia política.

La AMB impulsa el programa pero incluye a diferentes ayuntamientos en la toma de decisiones y en algunas fases de la ejecución, esta participación, a nivel organizativo, ha facilitado la implementación y la apropiación del Programa.

En las acciones se vinculan diferentes grupos y asociaciones los municipios, grupos de jóvenes, mujeres, gente mayor, grupos deportivos, de fiestas tradiciones, escuelas e institutos. De esta manera se implican personas de sectores que normalmente no participan en acciones de ECG.

Introducción

El servicio de Cooperación Internacional del Área Metropolitana de Barcelona-AMB nos preguntamos cuál es nuestro papel, como institución pública supramunicipal, en relación a la educación para la ciudadanía global-ECG.

El AMB, institución supramunicipal que agrupa a 36 municipios, cuenta con una política pública propia de cooperación, el Plan Director de Cooperación 2017-2019 -PDC, donde se adquiere el compromiso de promover la consciencia crítica y la responsabilidad ciudadana hacia los derechos humanos y una mirada local-global para la transformación social desde los Principios Transversales (enfoque de derechos, empoderamiento y equidad entre hombres y mujeres, diversidades, gobernanza y gobernabilidad, sostenibilidad ambiental y cultura de paz y no violencias) definidos en el mismo plan.

¿Cómo implementarlo? Después de llevar a cabo un diagnóstico del contexto, se definieron dos líneas de trabajo:

Por un lado, se apoya a las acciones de la sociedad civil organizada del territorio que colaboran en la implementación de los objetivos del PDC. Se apoya a las ONGs través de convocatorias de subvenciones y se estrechan relaciones para mejor coordinación con ellas. Por otro lado, elabora e implementa una estrategia para llevar a cabo una educación para la ciudadanía global, crítica y reflexiva, junto a los ayuntamientos metropolitanos comprometidos pero sin herramientas suficientes para hacer efectivas acciones. En esta

línea se impulsa el Programa Metropolitano para los Derechos Humanos desde el mundo local *Tenim Drets Teixim Llibertats* - TDTLL (en castellano Tenemos Derechos Tejemos Libertades) el primer programa de educación para la ciudadanía global metropolitano que potencia el compromiso del territorio frente a los DDHH. Se implementa con una metodología participativa junto a los ayuntamientos e incorporar una mirada metropolitana. Este programa destinado a promover el conocimiento y la defensa de los Derechos Humanos-DDHH desde el territorio local se concibe con ciclos de tres años, periodo en el cual se profundiza sobre un derecho. El primer ciclo se ha dedicado a trabajar sobre los DDHH de las personas refugiadas de la Mediterránea. A través de las diferentes actividades propuestas y trabajando en red, fomentamos la reflexión crítica de la situación de refugio en la Mediterránea y potenciamos una actitud transformadora de la ciudadanía y de las alcaldías de los municipios metropolitanos implicados.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo principal del Programa *Tenim Drets Teixim Llibertats* es promover el conocimiento y la defensa de los DDHH desde los municipios metropolitanos, así como la conciencia crítica y el compromiso de la ciudadanía y las alcaldías hacia las desigualdades y los conflictos globales para la transformación social.

Para ello, en el año 2016, estructuramos el programa con cuatro grandes retos:

- Incorporar acciones de información, autoconciencia e incidencia política desde una mirada municipal y metropolitana con la ciudadanía y las alcaldías.
- Introducir el trabajo en red, participativo y con mirada metropolitana, con las alcaldías del área metropolitana con compromiso con la ECG pero con escasas herramientas para su desarrollo.
- Llegar a diversos colectivos de los municipios no habituados a participar en acciones de ECG.
- Incorporar una metodología adecuada a diferentes colectivos, basada en la pedagogía crítica, popular y educación artística.

METODOLOGÍA / MÉTODO

El servicio de Cooperación Internacional del Área Metropolitana de Barcelona-AMB decide implementar el programa con una metodología de ECG innovadora en el territorio, especialmente para las instituciones públicas. Igual de importante son los objetivos que nos planeamos como los procesos que impulsamos para lograrlos.

PARTICIPACIÓN Y TRABAJO EN RED

El servicio de Cooperación internacional de la AMB invita a los ayuntamientos de menos población de la metrópolis a entrar en el programa. Se inició con 7 municipios y en la última edición fueron 11.

La AMB ha impulsado el programa desde la participación de los ayuntamientos implicados los cuales intervienen en la definición de las características principales del programa. AMB les plantea una propuesta inicial y a partir de ella se establecen prioridades y debaten las estrategias de implementación.

Regidorías y equipo técnico de los municipios se involucran en el proceso y los alcaldes y alcaldesas participan en las actividades con compromisos político tanto en los municipios como en la actividad metropolitana.

Los ayuntamientos conocen y tienen el vínculo directo con el territorio por lo que se convierten en actores estratégicos para la implementación del programa. Ellos identifican las entidades y grupos del territorio que se involucran y hacen de puente con la AMB.

Asimismo, la AMB lidera la propuesta a nivel metodológico y de recursos para la implementación.

Con esta estructura de trabajo se potencia el trabajo en red en una doble línea, a nivel metropolitano, entre ayuntamientos y AMB, y en el municipio, entre el ayuntamiento, asociaciones y grupos y AMB.

TEORÍA CRÍTICA, EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS

En el programa optamos por potenciar el pensamiento crítico, reflexivo y transformador a partir de estrategias de la pedagogía crítica, la educación popular y la educación artística. El trabajo creativo y artístico ofrece la posibilidad de generar reflexión y transformación.

Para ello nos basamos en los estudios de Pedagogía crítica, Henry Giroux (2008), Kincheloe (2008), recuperamos propuestas de la pedagogía popular, así como la teoría de los Nuevos Materialismos que nos presentan Elizabeth Edwards (2012) y Emily Jean Hood y Amelia M. Kraehe (2017). Desde Giroux (2008, p.17) entendemos la pedagogía crítica como “la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el análisis del sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social”.

Creemos que trabajando la pedagogía crítica a través de las artes en las diferentes fases del programa, podemos encontrar un escenario epistemológico y metodológico basado en la experiencia directa para generar formas de abordar la educación para la ciudadanía global.

“De esta manera, la pedagogía cultural, en su relación con las pedagogías críticas, trata de no separar 'el interés en el modo en que la vida social es constituida' con 'el modo en que ésta puede ser reconstituida'” (McLaren, 1998, p.17).

Desde este prisma y posicionamiento crítico, optamos por una metodología de trabajo basada en las artes, entendiendo el arte como una narrativa visual desde la que poder mirar, entender y cuestionar “las suposiciones y los mitos fuertemente asentados que legitiman los hábitos sociales más arcaicos y restrictivos (...)” (McLaren, Kincheloe 2008, p.18) de manera que deviene una herramienta política para la transformación social.

Recogemos desde el planteamiento de Keane (2005) desde Elizabeth Edwards (2012) la siguiente pregunta: “What does material thinking make possible? (...) In which ways are they things that demand embodied responses and emotional affects?” (2012, p.222).

Entendemos que la materialidad, así como la creación artística tiene agencia (capacidad de ser) por sí misma y nos habla del contexto social, político y ético de un territorio. Como argumenta Jean Hood y Amelia M. Kraehe en el artículo Creative Matters: “Material bodies never act alone. New materialist philosophy invites a different understanding of agency, one that recognizes the interbeing (Hanh, 2008) and interdependency of all bodies. Things always appear in relationship to other things.” (2017, p.35)

Teniendo en cuenta el paradigma que nos presenta Hood y Kraehe (2017), vemos en la agencia de la materialidad la posibilidad de generar relaciones y sinergias entre diferentes cuerpos materiales que permita conocer, explorar y transformar los códigos de conocimiento dominantes desde las experiencias e intereses de la ciudadanía. En los talleres que ofrecemos a las entidades y colectivos de los diferentes municipios participantes encontramos el espacio para generar este tipo de trabajo y así desarrollar una propuesta de Educación para la Ciudadanía Global desde nuevas bases de conocimiento que tienen en cuenta una experiencia del aprendizaje a través del cuerpo en relación afectiva con otros cuerpos. De esta manera, “(...) understanding that everything and everybody is made up of dynamic materials is an important political point for consciousness raising, with implications for long-term sustainability and care with the world.” (Hood y Kraehe 2017, p.35)

ESTRATEGIA EN TRES FASES

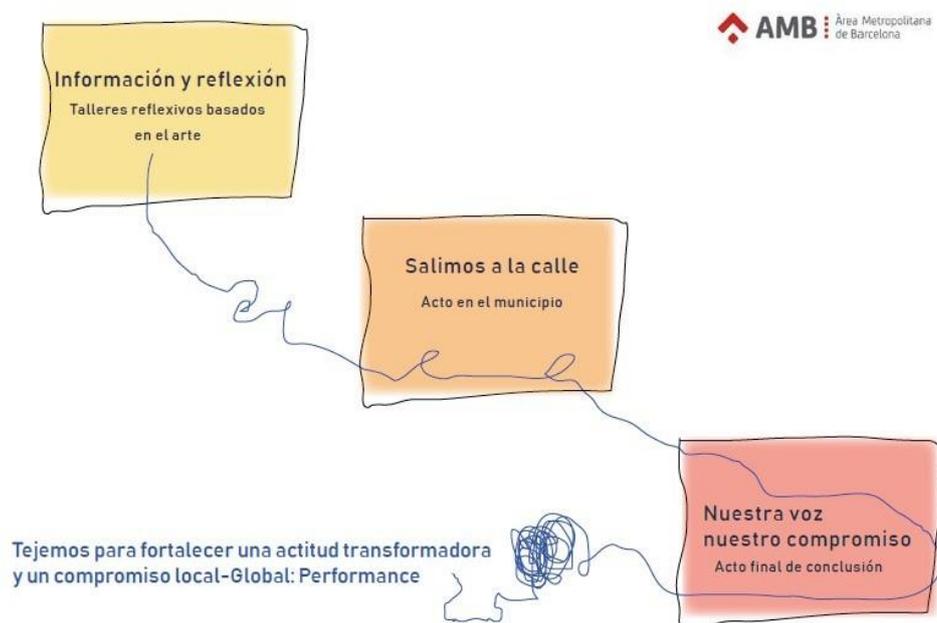


Figura 1: Elaboración propia presentación 14/03/2019

Como se muestra en la imagen (figutra1) el programa se desarrolla en tres fases.

En la primera etapa, *Informació y reflexió* (información y reflexión): se llevan a cabo talleres reflexivos basados en el arte con entidades o grupos de los municipios participantes. Los ayuntamientos, con la AMB, identifican los grupos del municipio que podrían estar interesados en participar y con ellos se realizan talleres que se ajustan a las necesidades e intereses de las y los participantes. Se trabaja con colectivos que normalmente no hablan de la ciudadanía global, cooperación o DDHH, grupos de mujeres, jóvenes, gente mayor, centros deportivos, de fiestas tradicionales, y también colegios e institutos.

Los talleres posibilitan un espacio para la reflexión crítica y la expresión. Se parte de los conocimientos y miradas de las personas participantes, se facilita el acceso a informaciones diversas. También se hacen vínculos con experiencias vinculadas a los proyectos de cooperación que impulsa la AMB lo que posibilita el vínculo con la práctica. A partir de todo ello, con dinámicas grupales, juegos reflexivos y la producción artística, se potencia la reflexión crítica, expresión y construcción de una voz propia individual y colectiva.

Durante los tres primeros años hemos trabajado con la elaboración de vídeos, murales en el espacio público, propuestas de artes plásticas, y actividades musicales de canto y percusión.

Todos los procesos artísticos que permiten reflexionar y construir discurso, comunicar, expresar van vinculados a la preparación de una performance final colectiva.

Una vez finalizados los talleres, entramos en la segunda fase donde algunos municipios pueden llevar a cabo un acto en un espacio público del propio municipio. Los actos *Sortim al carrer* (Salimos a la calle) tienen el objetivo de acercar un discurso reflexivo y crítico sobre los DDHH a las personas que no forman parte de ningún grupo en el municipio, permiten compartir las reflexiones, aportes y aprendizajes de cada uno de las entidades participantes, y posicionar el compromiso del ayuntamiento frente a los DDHH. Durante el fin de semana, se realiza un acto en la calle, en la plaza mayor, en el paseo, junto al mercado, en la feria del vino, a un lugar donde pasen personas. Cada municipio adapta el acto a su territorio, intereses y opiniones. En este primer ciclo dedicado a los derechos de las persona refugiadas, se invita a hablar a personas refugiadas y a organizaciones, locales o

metropolitana, que trabajan con el refugio en la mediterránea, se han expuesto los trabajos realizados en los talleres, se ha invitado a la población a contribuir en estos procesos y se han realizado acciones vinculadas a la temática: batucadas, castillos talleres, mesas redondas, vídeos colectivos...

“Es un retorno al municipio. Si lo sacas en el periódico del municipio y haces un artículo, ni la mitad del municipio lo leerá. Yo lo haría cada año. Me gustó el formato que propusisteis. Cada municipio lo podemos organizar con vuestra ayuda (AMB) y adaptar. Salieron comentarios después del acto, la gente preguntaba. Es importante hacerlo en lugares donde pasa gente.” Técnica de un ayuntamiento participante al TDTLL

“Gracias a este proyecto hemos tenido testimonios de primera mano que nos han explicados sus vivencias, como aquella siriana con estudios como nosotros. Esto yo no me lo hubiera imaginado nunca. La visión que nos da esta gente es muy grande y poderlas traer a nuestra casa es una experiencia muy enriquecedora.” Técnica de un ayuntamiento participante al TDTLL

La última fase del programa *La nostra veu, el nostre compromís* (Nuestra voz, nuestro compromiso) consiste en realizar un acto conjunto en un espacio público donde participan todos los municipios del programa. El principal objetivo es facilitar y visibilizar la voz y el compromiso de los municipios y la metrópolis frente los derechos humanos.

Los grupos de los municipios implicados en el programa y las alcaldías visibilizan el proceso realizado en las diferentes fases y manifiestan sus compromisos frente los derechos humanos trabajados.

Todo ello se presenta en forma de parlamentos y a través de una performance artística que se ha preparado en los diferentes talleres (fase I de reflexión y trabajo en grupo).

La producción artística elaborada en los talleres va dirigida a la realización de la performance final de manera que ésta es la suma de las voces de todos los y las participantes. Canciones, batucadas, objetos, tejidos, teatro... Todo ello se entrelaza en una performance colectiva con una voz metropolitana.

“Para la performance de las mantas (realizada en la primera edición) todos se animaron mucho, tenía mucho sentido porque cada grupo hacia su manta y luego todas se cosían entre ellas. Se generó mucha sintonía entre las entidades. Era una actividad conjunta, colectiva.” Cuenta una técnica de un ayuntamiento del TDTLL

“Los participantes lo que quieren es que el municipio vea lo que han hecho.” Cuenta una técnica de un ayuntamiento del TDTLL

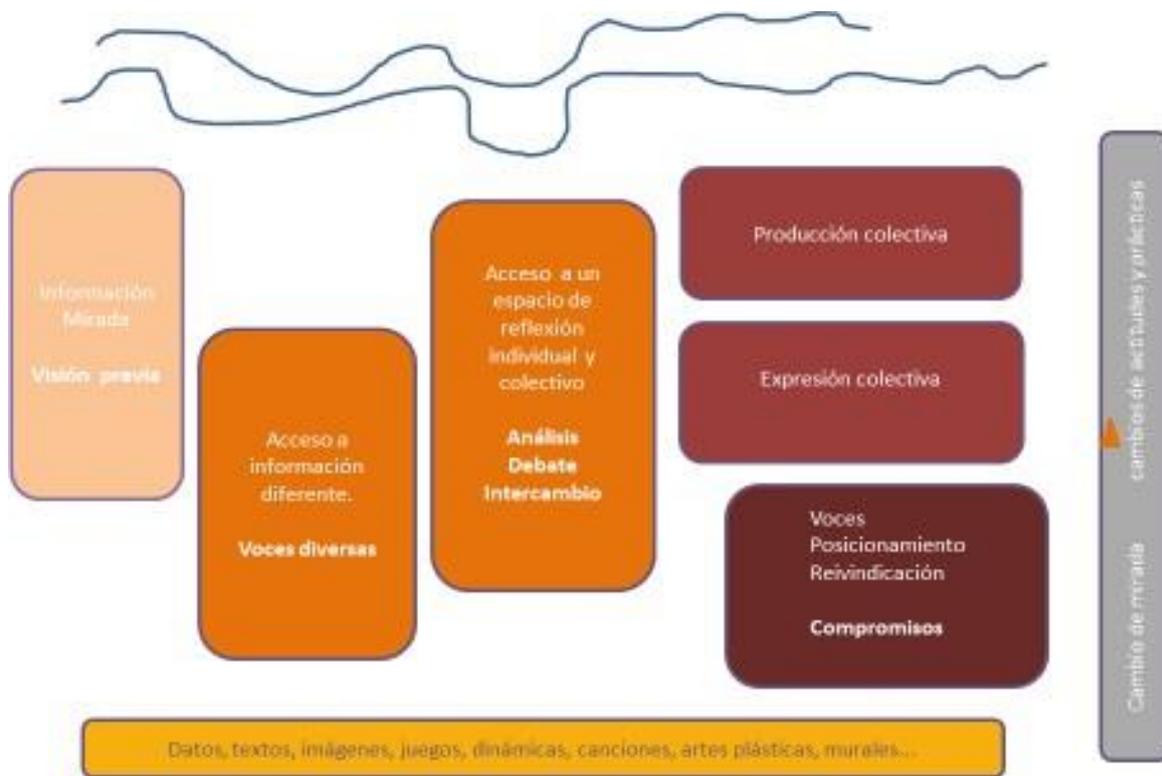


Figura 2: Producción propia presentación 14/03/2019

El desarrollo y la implementación de este programa ha sido posible gracias al trabajo en equipo, por un lado las personas de la AMB, y por el otro el compromiso de los gobiernos locales metropolitanos y los equipos técnicos que se han apropiado de la propuesta. La experiencia previa del equipo técnico de la AMB, en organizaciones de la sociedad civil y en la universidad, en educación popular, pedagogía crítica y educación artística, y su complementariedad, ha sido indispensable para poder implementar la propuesta.

Comunicación una herramienta en paralela

También se ha trabajado a nivel de comunicación, se cuenta con redes sociales propias como un blog donde se registran las actividades que se van realizando (<https://blogs.amb.cat/tenimdrets/ca/>), y se ha hecho un trabajo importante con los medios de comunicación local, regional y generalistas para divulgar el programa y posicionar el compromiso del AMB y de las municipalidades frente los derechos humanos.

Las redes sociales y los medios de comunicación han servido para divulgar los compromisos políticos frente a los derechos de las personas refugiadas y para divulgar las actividades, a nivel de transparencia, de auditoria social, no tanto para consolidar conceptos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Pasadas tres ediciones, podemos identificar y destacar los siguientes elementos de la experiencia:

-Cambios en los discursos en relación a los DDHH tanto de la ciudadana como de los equipos de gobierno y técnicos de los ayuntamientos.

Se identifican cambios relevantes, no tanto en el conocimiento adquirido, sino en la mirada y lectura del contexto desde los derechos. Se reducen los comentarios existencialistas y se va

incorporando el enfoque de derechos aunque todavía es necesario asentar este proceso pues un cambio en la forma de mirada del mundo es progresiva.

Una técnica de un ayuntamiento participante en TDTLL comenta: “Un día un participante me dijo: ‘Yo antes de este programa veía a los refugiados como un problema porque vienen aquí’. Al principio hacían comentarios como: pobrecitos porque sabe mal, huyen de la guerra, muchos de ellos vienen a quintarnos el trabajo. Y después de trabajar todo esto se dan cuenta que no vienen aquí a sacarnos el trabajo, no vienen porque quieren. Hemos hecho un paso adelante.”

Una alumna de un colegio participante en el TDTLL comenta: “Tanto del tema que tratamos sobre los refugiados como el del agua, temas cotidianos actualmente, nosotros no sabíamos nada o poco, no habíamos puesto atención. Entonces vimos que era muy interesante que en el colegio se hubiese hecho esta actividad para conocer y reflexionar sobre esta situación que viven los refugiados en su día a día, y ver los engaños a que estamos sometidos y ver que lo único que quieren es vivir mejor.”

Una participante en el TDTLL comenta: “Ahora ya no lo miramos de la misma manera. Ahora estamos alerta para ver no solo lo que dicen sino la manera como lo explican porque es muy importante.”

Los espacios creados han posibilitado transitar por una nueva experiencia que permite ver, analizar y pensar desde otro lugar, diferente al previo. En la evaluación que llevamos a cabo durante el mes de julio de 2019, percibimos que las regidorías y equipo técnico de los ayuntamientos han incorporado bastante el enfoque de derechos, pero la ciudadanía no tanto. La ciudadanía se ha enfrentado a algunos prejuicios e informaciones confusas, han tenido acceso a miradas menos mediáticas centradas en la garantía de derechos. Con los equipos de la alcaldía hemos trabajado de forma continuada y estrecha durante tres años, por esto motivo han interiorizado bastante el enfoque de derechos.

Pasadas tres ediciones, hemos decidido realizar una evaluación en profundidad con los diferentes actores del proyecto que nos permitiera, entre otras cosas, identificar y entender los cambios de discurso, actitudes y prácticas. Esta evaluación nos permitirá entender mejor los procesos e identificar los nudos para poder incorporar los cambios necesarios en las próximas ediciones que nos permitan seguir impulsando una mirada más profunda sobre los DDHH.

.- Involucración de diferentes grupos y asociaciones de la ciudadanía. Se han incluido a diferentes grupos de las municipalidades que normalmente no hablan ni se involucran con acciones de cooperación o educación para la ciudadanía global. Muchas de las personas que han participado en el programa (una media de 1000 personas por edición) no se habían vinculado a acciones de este sector anteriormente.

En las últimas ediciones trabajamos con 11 municipios metropolitanos, con unos 54 grupos, y participaron alrededor de 1.000 personas (60% mujeres). Se ha trabajado con grupos de gente mayor, mujeres, jóvenes e infancia, grupos deportivos, de fiestas tradicionales y colegios e institutos.

Para la AMB, éste es uno de los objetivos relevantes del programa, pues la mayoría de la población no se vinculada a la cooperación y educación la ciudadanía global, normalmente las acciones del sector se queda en círculos cerrados de personas interesadas.

El equipo de ayuntamiento de un municipio del TDTLL comenta: “Con los pocos recursos que tenemos, hacíamos alguna cosa de ECG, pero muy puntual, y el TDTLL nos da un hilo conductor y así podemos llegar a grupos que muchas veces no son habituales.”

Una técnica de un ayuntamiento comenta: “Vemos que siempre son los mismos grupos y personas y por esto se hace necesario llegar a trabajar en los ámbitos de la sensibilización y formación con nuevos grupos, colectivos y personas del pueblo. TDTLL lo consigue.”

Otra dice: “Veo que hay entidades que han participado los tres años, y esperan los talleres cada año. En los últimos años hemos conseguido que participaran otros grupos que

normalmente cuesta que participen en temas más sociales o ambientales, y lo hemos conseguido porque hay propuestas muy atractivas como el taller mural.”

.- A las alcaldías les ha permitido fortalecer su relación con los grupos y asociaciones de su municipio. A través del programa, algunos ayuntamientos han podido fortalecer el trabajo con ciertos colectivos y trabajar con ellos desde miradas nuevas, así mismo, les ha permitido acceder a grupos con los que no habían trabajado con anterioridad.

.- La institución pública puede trabajar desde la pedagogía crítica, popular y educación artística. Las dinámicas, los juegos y las propuestas basadas en las artes han facilitado una lectura crítica, el debate y reflexión y la construcción de opinión personal y colectiva.

A lo largo del proceso hemos ido probando con varios formatos y herramientas para irnos adaptando a los intereses y contexto de cada grupo y municipio. Se ha trabajado con diferentes formas artísticas como grupo coral, batucada, artes plásticas, audiovisuales, etc.

De cara a próximas ediciones, uno de los retos más complejos que tenemos es el tiempo disponible para trabajar con cada grupo. Con poco tiempo tenemos que facilitar información, potenciar la reflexión e impulsar la voz de las participantes desde el trabajo artístico. El equipo de la AMB debemos reflexionar continuamente sobre este tema y trabajarlo con las personas implicadas.

En los talleres en los que la duración es más limitada, hemos optado por una puesta de artes plásticas donde se invita a las personas participantes a generar un “objeto” que formará parte de la performance-instalación reivindicativa que tendrá lugar en la conclusión del programa.

En los talleres más largos se han elaborado vídeos, murales y se han trabajado canciones que han generado un espacio físico de reflexión para el municipio participante y que en algunas ocasiones han tomado parte en la performance-instalación.

El vídeo se ha utilizado tanto para transmitir informaciones como para visibilizar compromiso como para informar de actos. Se han trabajado con grupos de jóvenes y gente mayor, los primeros entusiasmados con este lenguaje de confort, el segundo interesados por conocer un nuevo lenguaje que les permite conectar con la juventud.

A nivel musical, se han trabajado canciones de la mediterránea con grupos corales y se ha compuesto la canción del programa con grupos de batucada de los municipios.

La elaboración de murales también ha tenido una buena aceptación e impacto en el municipio, se ha construido la idea en grupo y se ha pintado de forma colectiva. Se ha dejado un mensaje colectivo en el espacio público del municipio.

Otro reto para el programa ha sido la introducción de la educación basada en artes en la ECG. Desde la experiencia de estos tres años de programa y la evaluación de cierre de ciclo, creemos que las propuestas artísticas han facilitado la reflexión, la expresión y la visibilización de la voz de las personas. La mayoría de propuestas han gustado a las participantes, pero en ciertos momentos hemos identificado que las más rompedoras no han acabado de ser entendidas en un primer momento y hemos precisado de un acompañamiento más intenso para que los grupos se apropiaran de las propuestas. Un ejemplo de ello es la idea de expresar nuestro mensaje en relación a los derechos de las personas refugiadas y el agua partiendo de la transformación de una garrafa de agua. A algunas personas les costó introducirse en el lenguaje propuesto, para ellas nuevo, aunque acabaron dando soluciones muy interesantes después de una reflexión acompañada por la educadora responsable del taller.

Una participante a los talleres comenta: “el trabajo de las garrafas no sabíamos muy bien cómo hacerlo... no sé si esta era la gracia, de representar lo poco que sabíamos, pero el resultado creo que fue muy positivo.”

Cabe tener en cuenta, la educación artística en nuestro territorio no acostumbra a trabajar en procesos creativos de estas características por lo que las personas no cuentan con experiencias anteriores. En este sentido, el programa ofrece la posibilidad de enfrentarse a la creación expresiva desde otro lugar.

Los talleres de música, vídeos y murales han tenido una aceptación rápida por utilizar lenguajes de confort para los participantes.

En estos momentos nos planteamos: ¿debemos continuar con los lenguajes fuera de confort para potenciar otros tipos de procesos y lenguajes, o partimos solamente de los lenguajes de confort de las participantes, o continuamos alternando ambos?

La propuesta de llevar a cabo una performance final ha sido muy bien acogida y ha permitido tejer voces, trabajar desde lo colectivo, potenciar lo simbólico y reivindicativo. Con ella, colocamos al arte en el centro, el arte para expresar, reivindicar y visibilizar un compromiso colectivo.

Una participante en el TDLL dice: “Mi mensaje está allí, en la manta, junto a otro, encima del Mediterráneo.” Otra comenta “Esta vez no canto y ya, canto por los refugiados.”

Los y las participantes se sienten parte de un trabajo colectivo que va dirigido a reivindicar los derechos humanos.

Un elemento no planeado ha sido el impacto del programa en el profesorado de los colegios e institutos. Se ha trabajado con el profesorado de educación artística y de las diferentes áreas de conocimiento. El trabajo con el profesorado ha permitido que pudieran conocer nuevas maneras de facilitar espacios de aprendizaje.

Asimismo, durante los talleres no solo las y los participantes son actores de un proceso de aprendizaje y creación, sino que los propios educadores y educadoras del proyecto están en un constante aprendizaje y descubrimiento de nuevas maneras de abordar los talleres. Esta manera de estar y de entender el aprendizaje facilita procesos de transformación ricos y flexibles adaptados a las personas.

.- El programa posibilita a las alcaldías, que no disponen de los recursos necesarios (técnicos, humanos y económicos), desarrollar la Educación para la Ciudadanía Global en el municipio.

Un regidor de un municipio del TDLL comenta: “Tenemos un vacío formativo, y el rol que está teniendo la AMB es muy oportuno. Alguien tenía que hacerlo. Nos estamos jugando la formación de las personas.”

A su vez, un persona del equipo de un ayuntamiento apunta: “El programa *Tenim drets Teixim llibertats* nos permite trabajar con una parte importante de la población en relación a los derechos humanos, y nos ofrece recursos que el municipio no dispone.”

Una técnica de un ayuntamiento comenta “Antes de este programa, nuestra actuación en la regiduría de cooperación y solidaridad era tener una partida que destinábamos a un proyecto de emergencias fuera y llevábamos años que a nivel de ciudadanía no estábamos trabajando. Desde que hemos entrado en el TDLL estamos trabajando acciones. Esto es una gran mejora.”

.-Fortalecimiento de los compromisos frente los DDHH, este ciclo sobre los derechos de las personas refugiadas, tanto por parte de la ciudadanía como de los ayuntamientos. Se han incorporado acciones concretas con mirada municipal a favor de los derechos al refugio en diversas localidades, se han aprobado manifiestos municipales (en Sant Climent de Llobregat), se han aceptado adhesiones a manifiestos globales (en Torrelles de Llobregat), se han impulsado redes de solidaridad (en Les Palmes y Santa Coloma de Cervelló) y se han impulsado proyectos de cooperación coordinada con la AMB (en Begues).

.- El trabajo con varios ayuntamientos propicia el intercambio y nuevas sinergias. A partir del TDLL se han planteado intercambios de informaciones y experiencias y se ha potenciado la coordinación entre municipios para otras acciones, como por ejemplo el trabajo en cooperación coordinada con la AMB en proyectos de cooperación o el intercambio de exposiciones.

.- La propuesta de participación de la AMB facilita la apropiación del programa por parte de las alcaldías y los municipios.

A pesar de que la AMB impulsa y dinamiza los procesos las alcaldías tienen un papel relevante en el programa.

El principal reto en esta línea es identificar los momentos claves donde participar las alcaldías pues los equipos disponen de poco tiempo para estas actividades. Con este objetivo hemos priorizado su participación en la toma de decisiones fundamentales, la

identificación de grupos y asociaciones de los municipios y coordinación con ellos, en la organización del acto de *Sortim al carrer* y en la evaluación.

Como reto de futuro, nos planteamos la participación de las asociaciones, aunque el principal límite que identificamos para ello es la falta de tiempo de las personas participantes. Participar es dedicarle tiempo y uno de los límites con el que lidiar en el programa es el tiempo.

A pesar de todo ello, la mayoría de ayuntamientos y la ciudadanía se han apropiado del programa y desean continuar en él.

Cabe también apuntar que los dos municipios con menos participación han sido los que no han asumido el proyecto como propio porque no consideran relevante trabajar a nivel de cooperación y solidaridad. Han querido entrar porque alguien del ayuntamiento lo ha visto como una oportunidad, pero su participación ha quedado floja por no haber un compromiso institucional que asigne una persona que asuma las responsabilidades a nivel municipal.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A través del Programa *Tenim Drets Teixim Llibertats* se ha podido impulsar un programa de ECG desde una institución supramunicipal con la participación de alcaldías y SCO, con una metodología innovadora y con elementos de concienciación e incidencia pública.

En este momento, al final de tres ediciones, los principales retos identificados para desarrollar en los próximos años son los siguientes:

Incorporar a grupos y asociaciones en los procesos participativos de diseño de la edición anual, teniendo en cuenta su disponibilidad e incentivando una mirada metropolitana.

Profundizar en los procesos pedagógicos e identificar nuevas herramientas de trabajo que se puedan adaptar a las características e intereses de los grupos, y a sus tiempos de disponibilidad.

Incorporar municipios medianos del área metropolitana de Barcelona que han mostrado interés, pero que tienen características muy diferentes a los municipios más pequeños.

BIBLIOGRAFÍA

EDWARDS, Elizabeth. (2012). Objects of affect: Photography beyond the image. *Annual review of anthropology*, 41, 221-234.

GIROUX, Henry. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En KINCHELOE, J. L. & MCLAREN, P. (Editorial Graó), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona, España: Grao.

HOOD, E. J., & KRAEHE, A. M. (2017). Creative matter: New materialism in art education research, teaching, and learning. *Art Education*, 70(2), 32-38.

KINCHELOE, J. L., & MCLAREN, P. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (Vol. 23). Grao.

KINCHELOE, J. L. (2011). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. In *Key works in critical pedagogy* (pp. 385-405). Brill Sense.

MCLAREN, Peter. (1998). La postmodernidad y la muerte de la política: Un indulto brasileño. In: GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño Dávila, 1999, p.11-39.

ARTES ESCÉNICAS: HERRAMIENTA DE COHESIÓN PRIMIGENIA

Begoña Iriarte
Terranova Teatro

PALABRAS CLAVE

Artes escénicas; Arte comunitario; Inclusión; Títeres

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

TERRANOVA TEATRO DE CARNE Y CUERDA

Terranova - Teatro de carne y cuerda, se funda en 2011 con el objetivo de producir espectáculos de creación propia (incluida la dramaturgia). En un inicio y siendo honesta, no había una fuerte inquietud social, sin embargo a lo largo de mi carrera bien por supervivencia, bien por vocación inicialmente inconsciente, me he visto tomando la responsabilidad de proyectos escénicos de compromiso social y poco a poco cada trabajo iba tomando una dirección clara convirtiendo los espectáculos en producciones de creación colectiva, cuya temática se acercaba siempre en los márgenes sociales, fijando mi atención en aquellas personas cuyas características les sitúan lejos del éxito capitalista que, por otro lado, somos mayoría.

Paralelamente a las producciones teatrales, Terranova Teatro, ha llevado las artes escénicas a diferentes centros educativos y espacios alternativos como herramienta de inclusión social junto a entidades sociales cercanas: Asociación PAREM (Asociación de Ayuda a las Personas Refugiadas en Murcia), ONG Olvidados, Fundación Yehudi Menuhin o el Ayuntamiento de Murcia.

Después de ocho años de experiencia como fundadora y directora de Terranova Teatro, he creado mi propio método en las aulas utilizando diferentes técnicas artísticas para la inclusión social. Los contextos y realidades donde he desarrollado mi trabajo son diversos: barrios con población en riesgo de exclusión social (Murcia), campos de personas refugiadas (Grecia) o espacios cedidos por el Ayuntamiento de Murcia para proyectos dirigidos a población en exclusión social, especialmente migrantes.

Además, he llevado proyectos teatrales fuera de las aulas con el mismo objetivo, utilizar al artes escénicas como herramienta para la cohesión social.

LA PERIFERIA EN MURCIA

Esta inclinación por lo social era, de alguna manera, inevitable teniendo en cuenta el campo de acción: la Región de Murcia es destino histórico de migrantes magrebís y subsaharianos, muchos de ellos viven en barrios en los que había una mayoría de población de etnia gitana. Se concentran en barrios como El Espíritu Santo (Espinardo), el llamado Las 600 (Cartagena) o los Rosales (el Palmar). En estos barrios hay graves problemas de racismo, machismo y violencia. En los centros escolares hay docentes muy implicadas que trabajan día a día para combatir los conflictos en los barrios, pero desafortunadamente la Región de Murcia no puede presumir de las mejores políticas sociales. Los programas de arte e inclusión social son fundamentales para avanzar en estos barrios, solo a través del juego es posible romper las barreras entre las poblaciones que cohabitan en ellos.

Desde otros barrios se lucha por la cohesión de la ciudad desde un punto de vista urbanístico. El caso del Soterramiento ha supuesto un triunfo para todas las vecinas que llevan en lucha más de treinta años. Si una pasea por la ciudad es evidente el abandono de la periferia y de su población, precisamente es en la periferia donde se ubican las migrantes, refugiadas y/o cualquier colectivo en exclusión social. Una de las bazas, a mi entender

poderosa, que la Plataforma Pro-Soterramiento ha utilizado en sus reivindicaciones, ha sido una banda de música a la que cualquier ciudadana podía unirse con su instrumento musical o su voz. Un director de música y un libreto que podía comprarse a voluntad en las manifestaciones y concentraciones, han bastado para llenar de cánticos plazas y calles, imposible hacer oídos sordos. No sólo el triunfo se debe a la música, pero no tengo duda de que es un claro ejemplo del arte para la cohesión. El júbilo que proporciona la música hace la interacción entre las personas más fácil y sólida.

COHESIÓN PRIMIGENIA

La expresión artística es una necesidad vital para hombres y mujeres, la pintura, la danza, la música... Siempre nos han acompañado. Las artes escénicas existen en tanto que existe un público, es decir, es una disciplina que cobra todo su sentido en comunidad, siempre necesita de al menos una espectadora y una intérprete, incluso aunque los roles se cambien durante el juego escénico o representación, tal y como ocurre cuando dos niñas juegan, por ejemplo. De ahí que utilice estos términos para definir el teatro con todo su poder que en su origen es conciliador y facilita la comunicación entre las personas. Se dice que la chamana fue la primera actriz, en torno a ella se concentraba la comunidad, sus recursos escénicos eran múltiples y sin duda uno de ellos era el objeto/títere. No en vano también se dice que la primera titiritera fue una niña.

OBJETIVOS

Los objetivos principales son:

- Utilizar las herramientas que nos brinda el juego escénico para eliminar barreras sociales y culturales de cualquier índole.
- Incentivar la creatividad, especialmente en el manejo y resolución de conflictos en el aquí y el ahora, tal y como ocurre en el hecho dramático.
- Hacer parte de la vida cultural local a toda la comunidad perteneciente a la misma, convirtiendo los espacios públicos dedicados al arte en plurales y acogedores de toda su población.
- Promover el conocimiento de las artes escénicas, sus posibilidades y usos, dentro y fuera de la escena.
- Potenciar la libertad de expresión y el juicio crítico, adquiriendo distintas técnicas y herramientas escénicas aplicables a la vida cotidiana.
- Valorar la idea de equipo a través de la importancia de cada uno de sus miembros como pieza fundamental, favoreciendo la autoestima, la confianza y las relaciones sociales.
- Atender a la diversidad favoreciendo la cohesión entre las participantes tal y como ocurre en el teatro desde su germen.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Terranova Teatro ha desarrollado diferentes líneas de trabajo, si bien siempre en la búsqueda de la inclusión social y el cultivo del pensamiento crítico e independiente, hay proyectos claramente diferenciados, aún en desarrollo y constante aprendizaje.

TÍTERES

El títere, desde tiempos remotos, es un vehículo entre lo espiritual y lo terrenal, la herramienta de expresión perfecta para romper barreras impuestas. Además, y no sólo para la infancia, posee un poder hipnótico, entra en el inconsciente sin cortapisas para alentar el ensueño. El títere u objeto supone una poderosa arma de cohesión, expresión y creación.

La primera línea de trabajo con el títere como herramienta es a través de talleres en diferentes entidades. En los talleres se plantea una primera parte de construcción individual,

esto es, cada participante crea su personaje; y una segunda parte en la que se ponen en escena todas las piezas con pequeñas dramaturgias de uno o dos personajes. En ambas fases las participantes tienen libertad absoluta para sus creaciones.

La segunda línea de trabajo es el Proyecto DAP (Dreaming is Always Possible), se desarrolla en los campos de personas refugiadas de Grecia teniendo como protagonista una muñeca de escala natural.

TALLERES

PEZ ESPADA

Los materiales que se utilizan en los talleres son piezas de deshecho y objetos cotidianos de poco valor económico. Más allá del reciclaje, lo que aquí se plantea es poner de manifiesto nuestra capacidad transformadora, así como el valor de un objeto en sí (desde un tornillo a una pata de una mesita de noche) más allá de su precio o de su supuesta practicidad. El valor de cada pieza depende de quién lo observa, de su inventiva para narrarlo, primero convirtiéndolo en personaje (o parte de) y después dándole un contexto, una historia.

No existe pieza, por insignificante que parezca, susceptible de desaprobación o desprecio. Nada ni nadie es insalvable, inservible o irrecuperable. Lo roto puede ser pieza fundamental de algo bello o brillar por sí mismo con toda su imperfección. Cada pieza es única.

Jamás hubo una niña que juzgara ningún material, al contrario, observan, tocan y buscan posibilidades para sus creaciones. Los resultados siempre son sorprendentes y absolutamente consecuencia de miradas únicas. Para alguien una llave oxidada puede no significar nada y sin embargo otra persona puede ver una nariz o un brazo o un pez espada.

PODER O NO PODER, ESA ES LA CUESTIÓN

El títere es ese ser/objeto en el que poder volcar todo sentimiento y necesidad expresiva de forma distanciada. De manera inmediata e inconsciente posiciona, no solo al público, sino que también a la intérprete, en el distanciamiento brechtiano que permite un análisis del drama fuera del drama. El títere da paso a una narración en la que la titiritera cuenta su cotidianidad liberada del peso dramático ya que el objeto se convierte en único protagonista. Se suma que el propio objeto/títere está construido por la narradora, es decir está creado a partir de unos recursos limitados: las habilidades manuales de la constructora y los materiales disponibles. Los propios materiales dejan claro que en ningún caso se podrá construir una princesa Disney, un Bob esponja o un Messi, no al menos como una copia de lo que conocemos. Las combinaciones posibles son muchas pero finitas y ponen a la creadora a trabajar en cuál de esas posibilidades a su alcance se encuentra cómoda para narrar.

La materia misma deja fuera la idea de destino dramático, el “ser o no ser”, tal y como ocurre en Brecht, se sustituye por el poder o no poder gracias a lo material. La creadora no se preocupa de cuestiones metafísicas sino palpables. Esto facilita que en su puesta en escena su títere encarne una realidad muy cercana con la que se identifique y, en consecuencia, utilizar el títere como vehículo para narrar el yo de forma distanciada, restándole todo peso y responsabilidad.

EL TÍTERE ES “LEYENDA”

Brecht usaba leyendas y parábolas para conseguir distanciamiento, extrañeza y sorpresa en el público. La sorpresa suscita interés de forma involuntaria y natural. En este caso el títere es la sorpresa.

Pedro conoce bien a Francisco que ya no le presta atención alguna. Introducirle en la economía de una leyenda, es concederle una luz nueva que reaviva la atención, ya que lo

*cierto es que el pensamiento nace del asombro, de una mirada nueva que se pone sobre las cosas.*⁴⁵

Aquí la leyenda es el títere, Pedro es el público y Francisco la creadora de la narración. *Por ello, cuando se viaja al extranjero, uno se siente impresionado por lo que parece normal, natural a las gentes del país; mientras vemos cómo se despierta nuestra facultad crítica, la suya está adormecida. Así pues, si el teatro quiere cumplir su función social, es decir, su función crítica, si quiere hacer sensibles al espectador los abusos y las fuerzas maléficas de la sociedad, para que desee cambiarlas, es este claro juicio lo que tiene que despertar, y no una instintiva repugnancia [...] La solución es divertir al hombre mostrándole su vida, pero como alejada de él.*⁴⁶

Este sería, en última instancia el resultado deseado, hacer de las artes escénicas (del títere en este caso) herramienta de generación de pensamiento crítico social poniendo el foco en nuestra realidad más cercana, más palpable.

DAP PROJECT (DREAMING IS ALWAYS POSSIBLE)

En septiembre de 2016 y en agosto del presente año he visitado diferentes campos de personas refugiadas en Grecia acompañada de mi títere Beatriche, una viejita adorable con la que formo dúo artístico. El espectáculo es pura diversión: gags clásicos, canción, baile. Pero lo realmente relevante es como el títere hace de puente para salvar la brecha, en ocasiones muy profunda, que separa la vida de una persona encerrada en el campo de Moria (por ejemplo) y cualquiera de los que hemos vivido en el lado privilegiado del mundo. Cantamos, bailamos y disfrutamos de la comunión teatral que es universal y deliciosa pero el puente de comunicación se hace firme cuando hay contacto verdadero, cuando Beatriche da el gran salto para estrechar manos, acariciar mejillas e intenta pronunciar algunas palabras en persa o en árabe. Tras la gomaespuma y gracias a ella se desvanece lo superfluo, lo humano y lo divino se hacen cómplices. Honestamente sin el títere creo que no sería capaz de establecer un contacto físico y emocional tan cercano.

RED DE TEATROS ALTERNATIVOS

Como parte de PAREM (Asociación para la Ayuda de Personas Refugiadas en Murcia), estoy creando una red de centros de Artes Escénicas en Murcia, en la que se incluye la Fimoteca de la Región de Murcia y a la que acuden regularmente usuarias de la nombrada asociación. A esta red pertenecen el Centro Escénico Pupaclown, La Madriguera de Beniján, el Teatro Circo de Murcia y la Chimenea Escénica. Todos estos centros nos ceden entradas de forma completamente gratuita para las personas refugiadas cercanas a nuestra asociación. El objetivo principal es darle al teatro su sentido original de arte democrático del que pueden disfrutar todos los sectores de nuestra población.

En esta ocasión el propio teatro se convierte en el aula ya que el hecho teatral permite encarnar, identificar, vivenciar y por tanto comprender, conceptos que difícilmente pueden asimilarse desde lo intelectual. Como prueba de ello relataré una anécdota muy significativa. En una de nuestras primeras visitas al Teatro Circo de Murcia, en diciembre de 2016, fuimos a ver *Vuelos* de la compañía Aracaladanza. Al comienzo del espectáculo las bailarinas iban cubiertas por una especie de túnica y pasados unos diez minutos se descubrían para seguir danzando con un mallot. Lo que a mis ojos era algo normal y cotidiano, a ojos de la familia siria que me acompañaba era algo casi extraterrestre. Al padre le dio un ataque de risa: nervios, sorpresa, pudor. A los pocos minutos su risa cesó y continuó viendo el espectáculo con total normalidad. No sé cuál sería el juicio del padre de familia con respecto a lo que estaba ocurriendo en escena, tampoco se trata aquí de entrar en debate en relación a la

⁴⁵ Desuché, J. 1966 *La Técnica Teatral de Bertolt Brecht*. (Barcelona) Ediciones Oikos-tau (pág. 45)

⁴⁶ Desuché, J. 1966 *La Técnica Teatral de Bertolt Brecht*. (Barcelona) Ediciones Oikos-tau (pág. 45)

exposición del cuerpo desnudo dentro o fuera del arte en diferentes culturas. Lo relevante aquí es que, al cabo de muy poco tiempo, los cuerpos en movimiento eran solo cuerpos en movimiento.

En varias ocasiones he intentado con un discurso mediocre me temo y seguramente prepotente desde mi punto de vista occidental, convencer a personas de otras nacionalidades de la naturalidad del cuerpo desnudo. Siempre he fracasado. El hecho teatral es experiencia mientras que la palabra es intelecto y cuando lo intelectual está tan lleno de prejuicios, por ambas partes, es muy difícil entenderse. En aquel diciembre de 2016, no sólo el espectáculo ayudó a normalizar una realidad con la que ese padre de familia iba a encontrarse en su nueva vida, lo fundamental fue compartir la experiencia desde el patio de butacas, compartir la experiencia en comunidad como un ciudadano más y no con la marca de exclusión social en la frente.

Diferentes entidades que se dedican al llamado tercer sector, organizan actividades regulares en torno al colectivo al que se dedican. Suelen ocurrir dos cosas: la actividad está diseñada de manera que resulta atractiva a un sector de la población que no pertenece al colectivo en cuestión o todo lo contrario, se dirige únicamente a las personas en exclusión social (sean del colectivo que sean). En ambos casos, rara vez hay comunicación, ni el más mínimo roce, entre el sector afectado y el sector privilegiado. No es tarea fácil, tendemos a acercarnos a quienes conocemos ya que nos proporcionan un entorno cómodo y seguro, pero hay que poner todos los esfuerzos en que no ocurra, desde las instituciones se debe trabajar para llegar a todas las poblaciones en cualquier interacción social.

El teatro, practicarlo o asistir como simple espectadora, es democrático por naturaleza. Desligados ya de las estructuras clásicas en las que se sectorizaba el propio edificio teatral para ubicar al público por condición de género sigue existiendo cierto clasismo en el precio de las entradas: quien más paga, mejor visión tiene del espectáculo. Habría que revisar eso, personalmente, no tengo la solución.

PRODUCCIÓN DE ESPECTÁCULOS DE CREACIÓN COLECTIVA

Además de otros espectáculos con profesionales del teatro, en 2018, Terranova Teatro, crea *Héroes de sal*, un espectáculo de calle resultado de un proceso de creación comunitario con personas refugiadas y profesionales del mundo teatral. *Héroes de sal* pone sobre la escena cinco personajes de nacionalidades sugeridas. Un músico, una amante de boleros, un vendedor ambulante, un zapatero y una aguadora. Tal vez pudieran disfrutar de una vida sencilla y apacible, pero llevan la marca del lugar en el que nacieron, la huida es inevitable. Se desarrolla en dos lugares públicos de la localidad en la que se representa con un doble objetivo: llegar a un gran número de personas ampliando el espacio de acción y convertir a la ciudadanía en testigo del viaje de los protagonistas convirtiéndose en una suerte de mar que acompaña el bote en su huida. *Héroes de sal* es un poema universal, silencioso, porque el lenguaje del cuerpo y la imagen llegan dónde la palabra no lo hace.

Para Terranova Teatro es importante que los colectivos cuya temática sirven al hecho teatral sean parte activa del mismo. El panorama cultural está repleto de obras cuya temática versan sobre las migraciones, son interesantes y necesarios por supuesto, pero son los menos los que toman a los propios migrantes como creadores e intérpretes. El trabajo llevado a cabo en *Héroes de sal* ha sido tremendamente enriquecedor gracias a la convivencia de artistas locales y personas refugiadas en un proceso colaborativo y comunitario.

El teatro comunitario se define de diferentes maneras o más bien, cada artista lo ha interpretado a su estilo. Bajo mi punto de vista, el teatro comunitario debe tener como parte activa, también en el elenco, personas pertenecientes al colectivo en el que el hecho dramático pone el foco, sean o no profesionales. En mi caso mezcla actores/actrices profesionales con personas refugiadas no profesionales buscando siempre que haya un

equilibrio en la interpretación. La retroalimentación de un equipo sensible tanto de una parte como de otra es maravillosa y da grandes resultados. Tal y como dice Alberto Sava:

El artista es un ser sensible e inteligente, organizador de realidades e ilusiones, dominador de espacio y tiempos, hombre la ficción y de la realidad, conocedor de sentimientos y sensaciones, de gestos, actitudes y pasiones, de alegría y llantos, provocador de personajes y público [...] Es él y es otro, es la imagen, el espejo, creativo hasta lo inimaginable, utópico. Socio del silencio, y del grito, portador de palabras de los de adentro y de los de afuera, la voz de las voces acalladas, de la mayoría silenciosa, el cuerpo de los invisibles y los desaparecidos, el que muere y vive mil veces, el que siempre está. Con el equipo adecuado todo el elenco se ajusta al cien por cien a esta definición de Sava.

Además, ha sido fundamental para la producción del espectáculo la colaboración de otras entidades como PAREM, así como la de personas refugiadas afines a la asociación. Este proyecto ha sido posible gracias al contacto directo con personas refugiadas que vengo viviendo desde 2016, en el primer viaje a Grecia. Es fundamental mantener una estrecha relación con el colectivo para entenderlo y poder poner sobre la escena un pedazo de las múltiples dimensiones que tiene el fenómeno de las migraciones, no solo en el caso de las personas refugiadas. Una estrecha relación significa una relación humana, antes de lo profesional el acercamiento ha de ser forzosamente humano. He presenciado más una una representación artística (no solo teatral) en la que las artistas no habían estrechado su mano con la de una persona migrante jamás. Sin lugar a dudas el interés es un buen primer paso, pero hay que seguir caminando, constantemente caminando. Tal y como Brecht dice en su poema:

*Lo que tenéis que aprender
Es el arte de la observación.
Tú, como actor
Debes primeramente dominar
El arte de la observación.
Ya que lo importante es,
No cómo te ves tú,
Sino lo que has visto
Y muestras a la gente.
A la gente le importa saber
Lo que tú sabes.
A ti te observarán
Para saber si has observado bien.*

Observar bien, en este caso, es acercarse al colectivo con humildad y sin miedo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados son diversos dependiendo del grupo de trabajo y el proyecto. En el caso de los talleres de títeres (más frecuentemente para un público infantil, aunque no necesariamente), es habitual por un lado el aprecio por las piezas utilizadas y el resultado de la construcción, poniendo sobre la mesa la idea antes mencionada de no desechar ningún material por desahuciado que parezca inicialmente. Por otro lado, también es habitual la identificación de las participantes con el personaje escogido y también lo es la utilización del mismo para expresar emociones de su creadora. Así cumple el títere con su función de vehículo entre lo espiritual y lo terrenal.

En el caso de la Red de Teatros Comprometidos, como ya se ha apuntado antes y a diferencia de los títeres con los que conseguimos ese distanciamiento brechtiano, en esta ocasión, se produce el efecto contrario llevando al público a la famosa katarsis y entrando en comunión con el resto de los asistentes. Por otro lado, muchas personas acuden por

primera vez en su vida al teatro o al cine gracias PAREM, además de lo emotivo que esto resulta, lo es aún más el hecho de que con el tiempo esas mismas personas se conviertan en usuarias habituales de cultura con capacidad crítica.

En cuanto a la producción de espectáculos de creación comunitaria los resultados se amplían en cuanto a visibilización y sensibilización con el resto de la comunidad. Aquí también se da la catarsis pero en sentido inverso, permitiendo a una sociedad que vive a espaldas de la realidad de muchas migrantes formar parte de sus experiencias. Como ejemplo cabría destacar cómo en *Héroes de sal*, en el momento en que las actores/actrices entonan una canción, una letanía, a bordo de la patera que viaja de un punto de la ciudad a otro, sin indicación alguna, el público acompaña la embarcación y canta en un impulso necesario e irreprimible.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Se hace imprescindible tomar el arte, en este caso concreto el teatro, como herramienta fundamental de expresión y formación del espíritu crítico. Implementar el teatro en los centros educativos es fundamental, tenemos un país lleno de personas muy formadas pero en muchas ocasiones incapaces de expresarse, de dar salida a sus potencias y con poca capacidad de crítica y autocrítica.

Están desapareciendo los espectáculos de mediano formato, cultivo tradicional de las propuestas más arriesgadas, atrevidas y comprometidas. Así mismo, los teatros públicos deben abrirse al acogimiento de todos los sectores de la población, tanto desde las programaciones como desde las compañías teatrales profesionales. Hacer parte activa a los colectivos que se retratan en los escenarios (no necesariamente como intérpretes) es absolutamente fundamental para despojar a occidente de una visión única, totalmente sesgada y jerarquizada del mundo.

Los resultados de estos modestos proyectos son muy positivos, pero siendo honesta son anecdóticos. El desarrollo de trabajos de este tipo, dependen casi siempre de presupuestos extra, de subvenciones que corren el peligro de desaparecer de un año para otro o forman parte de un maremágnum que diría tienen una función más propagandística que de compromiso social. Mientras el milagro de contar con unas políticas sociales realmente sensibles y comprometidas sólo nos queda reír:

*Público estimado, la lucha es muy dura,
Pero ya se vislumbra alguna apertura.
Nada se gana con dejar de reír,
Por eso ahora queremos divertir.
Señoras, señores: esta diversión
No la pesamos con mucha precisión,
Más bien a kilos, igual que las patatas,
Y usando maneras tal vez poco gratas.
Esta noche presentamos, bien o mal,
Una especie de prehistórico animal:
El gran terrateniente – “amo” en cristiano-
Bestia voraz y enemiga de lo humano.
Donde aún existe y resiste tenaz
Resulta una plaga que no deja en paz.
Verán a la bestia en plena libertad
Y en un paisaje de una rara beldad.
Si no se aprecia bien en los decorados,
Quedarán con nuestro texto fascinados.
Cántaros de leche bajo abedules,
Noches finlandesas y ríos azules.*

*Pueblos rojizos, que los gallos despiertan
Y humaredas grises que cielos alertan.
Todo eso esta noche por aquí desfila
En esta comedia del señor Puntila.*⁴⁷

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Desuché, J. (1966) *La Técnica Teatral de Bertolt Brecht*. Barcelona: Ediciones Oikos-tau
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial, S.I.U.
- Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido 1: Teoría y práctica*. México: Nueva imagen
- Byung-Chul Han (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial
- García, S. (2007). *El cuerpo en el teatro contemporáneo*. Colombia: Fundación el libro total.
- Desuché, J. (1966). *La técnica teatral de Bertolt Brecht*. Barcelona: Colección Libros Tau
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Barcelona: Alba Editorial
- Bidegáin, M (2007). *Teatro comunitario. Resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Atuel
- Grotowsky, J. (1980) *Hacia un teatro pobre*. México: Edit. Siglo Veintiuno.

⁴⁷ Brecht, B. (2005) *El señor Puntila y su criado Matti*. Madrid: Alianza Editorial (Págs. 173-174)

ESPACIO MESTIZO. CREACIÓN DE CIUDADANÍA DESDE EL ARTE COMUNITARIO Y LA EDUCACIÓN DE CALLE EN LEÓN.

Héctor Alonso Martínez

Centro Educativo Bemem-3 y Facultad de Educación y Trabajo Social Pere Tarrés-URL

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Se presenta a continuación parte de los resultados de la tesis doctoral “Arte comunitario desde el trabajo de calle para la promoción social de adolescentes en situaciones de riesgo social. El caso de Espacio Mestizo de León; una buena práctica europea en acción comunitaria intercultural”. Este estudio pretende dar respuesta a una gran pregunta: ¿se puede promocionar socialmente y generar un modelo de ciudadanía a adolescentes en situación de riesgo desde el arte comunitario en contextos de calle?

Espacio Mestizo es un Proyecto de Creación Libre, donde se conjuga el carácter urbano o de calle, con una implicación comunitaria. Nace desde el proyecto de tiempo libre educativo “Construyendo Mi futuro” de la Fundación “JuanSoñador”⁴⁸, en León. Es un proyecto municipal asumido por una subvención autonómica y con fondos propios de la Fundación.

El objetivo principal de la investigación es evidenciar las acciones de promoción social y de inclusión social que se originaron en los adolescentes en situación de riesgo dentro del proyecto Espacio Mestizo y cómo este espacio sociocultural construyó un modelo de ciudadanía.

Se procede a diferenciar tres elementos claves en la *MARCO TEÓRICO*.

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA COMO APORTACIÓN SOCIO-EDUCATIVA

Espacio Mestizo se concibió como una escuela de ciudadanía, donde se pudiera crear un tipo de ciudadanía crítica que pusiera en valor nuevas formas de entender el arte, la danza y la relación con el arte comunitario. No se pretende formar artistas profesionales sino ciudadanos críticos y cívicos, a través de la expresión artística.

Trilla (2010) sostiene que existe una distinción entre la condición legal de ciudadano y el ejercicio de una buena ciudadanía. Los requisitos que describe y alimenta la definición de condición legal de ciudadanía son los que, desde el área política y legislativa de cada momento, establezcan las leyes respectivas.

Sin embargo, el perfil del buen ciudadano está mucho menos clarificado. El autor lanza dos concepciones distintas (pero de ninguna manera excluyentes entre sí e incluso complementarias) sobre lo que se circunscribe al concepto y significado de “buena ciudadanía”.

En el caso de la primera acepción, la de la ciudadanía consciente y responsable, el buen ciudadano sería aquel que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple sus deberes (Trilla, 2010). Estaríamos hablando de una buena ciudadanía de mínimos, aunque hay que reconocer que estos mínimos resultarían un buen avance en nuestra sociedad: no habría fraudes tributarios, ni la cultura de la estafa a hacienda, ni incivismo, ni tanto abuso de poder, ni falta de respeto a los derechos de otros seres humanos y asertividad para defender los derechos propios

⁴⁸ “JuanSoñador” es una iniciativa social de la Familia salesiana en su aspiración de dar respuestas sociales y educativas a colectivos que se encuentran en situación de riesgo y exclusión social, especialmente los jóvenes. Su objetivo es hacer realidad el derecho de las personas más necesitadas a una vida más digna, centrándose en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, familias e inmigrantes en situación de riesgo o exclusión social. El ámbito de intervención es en todo el territorio del Estado Español, con mayor incidencia en las autonomías de Galicia, Asturias y Castilla y León, así como en países en vías de desarrollo.

Para construir el segundo nivel de buena ciudadanía, habría que pedirle más al ciudadano, que sea consciente y responsable en función de sus derechos. Habría que pedirle que a la consciencia y responsabilidad se le sumaran acciones solidarias, que encaminaran sus actos hacia el llamado bien común (Colozzi, 2003); que sea crítico y comprometido en la búsqueda de soluciones sociales a problemas actuales y a favor de la mejora y la transformación social.

Es el nivel de la ciudadanía participativa, crítica y comprometida. Buen ciudadano es, según esta conceptualización, aquel que se compromete con la mejora de las condiciones reales de ciudadanía de los demás y/o con la mejora del propio 'sistema' de ciudadanía establecido. Una vez analizado este nivel, podríamos seguir concretando y operativizando su dimensión e impacto social, por lo que podríamos encontrar otros dos subniveles dentro de la categoría de ciudadanía participativa, crítica y comprometida. El primer subnivel sería el del Ciudadano Solidario, ciudadanía que se esfuerza y trabaja altruistamente para que todas las personas puedan disfrutar y ser conscientes de sus derechos ciudadanos. Este tipo de ciudadano se centra en la acción humanista y actúa directamente sobre las personas y grupos vulnerables y con problemas de acceso a los bienes y servicios propios del ejercicio pleno de la ciudadanía. El segundo subnivel adscrito a la categoría de ciudadanía participativa, crítica y comprometida sería el del Ciudadano Transformador, cuando además el ciudadano lucha para cambiar o mejorar el propio sistema social establecido para que se abran espacios sociales de justicia, igualdad, ética, civismo... esta ciudadanía se cristaliza dentro de la esfera política y los movimientos sociales para transformar, mejorar o ampliar la definición, las estructuras y las garantías de los sistemas ciudadanos y de participación ciudadana.

Una experta subraya la idea de la construcción de la ciudadanía desde las artes. Para que este desarrollo ciudadano tenga lugar desde la creación artística se debe acoger e intervenir desde lógicas comunitarias donde todos tengan su sitio: *“Utilizar las artes para contribuir a un tipo de ciudadanía, a relacionarse las personas con el mundo que les rodea. Trabajar con todos, es la clave, no sólo con ciertas etiquetas”* Ex1.Ester.Bonal. 14:07: 14:19.

Se corrobora la idea de que el trabajo artístico puede llegar a construir ciudadanía, si bien, se ha de trabajar desde la aceptación flexible y abierta y desde espacios donde todos son bienvenidos: *“Entender que las cosas no son blancas o negras. Esta idea te permite trabajar con todo el mundo porque te permite trabajar con las personas sin encasillarlas. Eso abre muchas posibilidades de construcción de ciudadanos responsables y conscientes... Siempre has hecho eso pero puedes hacer otras cosas”*. Ex7.J.M.Aragay. 27:35-28:49.

LA EDUCACIÓN DE CALLE. LA CALLE COMO CONTEXTO RELACIONAL.

La educación de calle se ha valorado como una acción muy necesaria dentro de la acción social en contextos marginados (Miquel, 1999, 2002; Petrus, 1997). Se entiende al educador de calle como aquel profesional que toma la calle desde la crítica, como un espacio educativo, siendo una figura de referencia para los jóvenes (Costa, 1995).

En el Segundo Foro Internacional “Palabras de calle” realizado en Octubre de 2010 en Bruselas, se propusieron una serie de recomendaciones para los educadores de calle contra la pobreza y la exclusión social (De Boevé y Trousselard, 2010). A continuación se detallan varias que están avaladas y fomentadas por la Comisión Europea, concretamente por PROGRESS (Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Solidaridad Social), siendo por lo tanto muy relevantes, de gran importancia y con un alto impacto en el desarrollo de las políticas educativas y sociales en nuestra Comunidad Europea. Estas recomendaciones refuerzan la relevancia científica del uso de acción en medio abierto en los espacios educativos de la Unión Europea. A continuación alguna de las más significativas: *Se solicita fomentar el reconocimiento formal de la educación de calle en todos los Estados reconociendo su capacidad innovadora, y sosteniéndolo a través de programas educativos y de investigación*. Recomendación nº 9 (De Boevé y Trousselard, 2010: 80). En esta recomendación podemos comprobar cómo se busca fomentar la educación de calle desde la implementación de proyectos, ya que se entiende que es una estrategia innovadora, y más

se si trabaja desde nuevos lenguajes expresivos, como ha venido realizando Espacio Mestizo desde sus inicios (Alonso, 2012, Martínez y Barba, 2013).

Los Estados deben realizar esfuerzos a fin de ofrecer una enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos, otorgando un presupuesto consecuente y realista a favor del sistema educativo. También deben desarrollarse oportunidades de educación alternativas (educación no formal, equipos móviles en la calle, acciones en medio abiertos) Recomendación 5ª (De Boevé y Trousselard, 2010: 72).

Las sociedades, mal llamadas avanzadas, han creado múltiples espacios nuevos e innovadoras problemáticas en la socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud. Este hecho nos ha obligado en la primera década del siglo a reconceptualizar el concepto de riesgo social en la infancia y adolescencia. En la actualidad entendemos que el riesgo social es también susceptible

Espacio Mestizo se ha volcado en su trabajo con adolescentes y jóvenes que por diversas razones han vivido, viven o están expuestos a situaciones de riesgo social, que les pueden distorsionar el normal desarrollo de su vida y un desajustado acceso a unas oportunidades de futuro. Son personas que tienen la vida más difícil. Esas situaciones de riesgo no les capacitan lo suficiente para afrontar dichas dificultades. En definitiva, son ciudadanos que no tienen asegurada la igualdad de oportunidades (Balsells, 2003).

Ante la creciente polarización, que sitúa a España como el segundo país en desigualdad social después de Estonia (Morales, 2015), los datos son elocuentes. Las cifras de Eurostat indican que el 20% más rico de España gana unas 7,2 veces más que el 20% más pobre. En Francia, 4,5. En Suecia, 3,7. La media europea se sitúa en el 5,1. Y las cifras del FMI abundan en esta misma dirección: la mayor variación del coeficiente Gini (indicador de la desigualdad) en Europa entre 2007 y 2012 se produce en España; le sigue Dinamarca y Hungría; disminuyó la brecha en Rumanía, Portugal y Holanda. Es totalmente urgente intensificar el trabajo que se realiza con la infancia, adolescencia y juventud en situaciones de riesgo social. Así también se recomienda desde el Segundo Foro Internacional "Palabras de calle":

La educación no formal e informal y las actividades artísticas son esenciales para el desarrollo de los individuos y, en particular, de los jóvenes que tienen menos oportunidades. Es necesario desarrollar y reforzar, sin restricciones de edad, programas como "Juventud para Europa" y la transversalidad con todas las políticas sociales emancipadoras. Deberá darse especial atención al fortalecimiento de las redes de actores de terreno y a las redes de jóvenes Recomendación nº 23 (De Boevé y Trousselard, 2010: 73)

EL ARTE COMUNITARIO COMO METODOLOGÍA

Bajo este epígrafe encontramos una gran cantidad de prácticas culturales definidas bajo muchos nombres; líneas y debates sobre el trabajo cultural, la estética, la política, las relaciones entre prácticas artísticas y sociedad, así como las tendencias y relaciones de arte con el contexto. Tradicionalmente estos términos han aparecido más en las literaturas y academias anglosajonas que aquí (Kester 2004; Adams y Goldbar, 2001; Bishop 2006; Crickmay, 2003; Thompson, 2012). No obstante, podemos afirmar que afortunadamente en el panorama estatal existen ya publicaciones e investigaciones al respecto que están generando un campo de literatura y pensamiento propio (Ricart y Saurí, 2009; Palacios, 2009; Rodrigo, 2008; Sánchez de Serdio, 2007).

Entendemos las artes comunitarias (community arts, or community-based arts) como una corriente de prácticas artísticas, que desde los años 60, flujo de los movimientos sociales como el feminismo, el ecologismo y las políticas de identidad, desarrollan sus procesos culturales en relación a una comunidad específica con el objetivo de provocar transformación social o cambio. Esta corriente muy desarrollada en U.K., algunos países nórdicos y EEUU marcó un espacio donde las artes populares, el activismo político de los 70 y 80's (Felshin, 2001) la educación popular, los movimientos de trabajadores culturales y otras tendencias, se aunaban para establecer una relación directa con el contexto,

apostando por una concepción vía, activa y participativa del arte, y como ejemplos de democracia cultural.

El arte comunitario se da en muchos espacios, pero la calle y el medio abierto es uno de los más privilegiados. Dentro del contexto descrito, uno de los ejemplos más significativos, como origen del arte comunitario en EEUU, llevado a cabo en el espacio público en colaboración entre artistas y comunidades locales, son los murales callejeros que se comenzaron a realizar a finales de los sesenta y primeros setenta. Estos trabajos se llevaron a cabo normalmente en los guetos de comunidades latinas o afroamericanas de las grandes ciudades de todo el país, barrios que sufrían, en su mayoría, serios problemas de pobreza, desadaptación y racismo (Garrido, 2009).

HIPÓTESIS

La hipótesis de trabajo para esta comunicación respondería a la siguiente afirmación:

Los espacios comunitarios en base al trabajo de calle, que utilizan los lenguajes artísticos urbanos pueden generar un modelo de ciudadanía en adolescentes en situación de riesgo.

Si bien es cierto, la instigación es de corte cualitativo, se trabajará para ordenar los resultados relativos a las categorías de estudio relacionados en este artículo por tal de validar la afirmación de partida, expresada en la frase anterior.

METODOLOGÍA / MÉTODO

El planteamiento metodológico del presente estudio responde al del estudio de caso (Stake, 1994; Muñiz, 2010) cualitativo (Barba, 2013; Denzin y Lincoln, 2000; 2012) de tipo idiográfico (Gilgun, 1994) dentro de la orientación metodológica comunicativa crítica (Gómez et al, 2006; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001; Gómez, Siles y Tejedor, 2012; Gómez y Díez-Palomar, 2009).

Se ha diseñado una estructura metodológica suficientemente sólida y científica y, a la vez, flexible para poder validar los resultados. Tenía que ser flexible ya que Espacio Mestizo lo es, y su acción, en el medio abierto, le confiere un alto grado de captación de adolescentes que puedan estar en situaciones de riesgo social. Esta flexibilidad socioeducativa ha favorecido que la metodología se pueda adaptar a la realidad del proyecto sin perder validez científica. Es estudio de caso, porque se trata de discernir el impacto de un caso, de un proyecto como Espacio Mestizo, en la promoción social de la adolescencia con la que trabaja. Desde el principio se contempló como metodología investigadora la metodología comunicativa crítica, ya que, aparte de que se puede combinar de una forma conveniente al estudio de caso, es una metodología que busca la transformación social (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2001), hecho que es compartido con el proyecto y la propia investigación.

Se resalta, por parte del investigador y desde la lógica de la acción desarrollada, que la investigación no puede hacerse al margen de los participantes, considerándolos solo una fuente de información. Los informantes son el propio centro de la investigación. En este sentido, la metodología comunicativa crítica es una respuesta a la inclusión en los procesos de investigación de las voces de personas tradicionalmente excluidas en el ámbito académico (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2001). Si pretendemos investigar sobre las transformaciones del Hip Hop en adolescentes en riesgo de exclusión social, ¿cómo no brindarles el protagonismo en la investigación? En este sentido, la metodología comunicativa crítica construye el conocimiento mediante la igualdad de diferencias, basada en el diálogo igualitario con las personas y grupos investigados (Gómez, Siles, y Tejedor, 2012). En esta línea Gómez y Díez-Palomar (2009) aportan que esta metodología "crea conocimiento científico a través de validar tanto el discurso de los expertos, como el discurso de las personas no expertas" (Gómez y Díez-Palomar, 2009:108). A continuación se definirá el marco general, que es la orientación cualitativa, y el estudio de caso y la metodología comunicativa crítica como métodos concretos de análisis.

A continuación se condensa la muestra de la investigación doctoral:

Perfil	Cantidad
I. Destinatarios	18
II. Profesores y artistas de Espacio Mestizo	6
III. Educadores/as o voluntarios/as	8
IV. Expertos/as	18
TOTAL	50

Tabla 1. Elaboración propia. Número de personas y perfiles de Espacio Mestizo.

Técnicas	Cantidad	TOTAL	Perfil
Entrevistas exploratorias (Ex)	18	18	Profesionales Expertos
Entrevista en profundidad (EP)	EM1: 2; EM2: 1; EM3: 4; EM5: 3;	10	Educadores de espacio mestizo.
Entrevista en profundidad (EP)	EM1: 1; EM2: 1; EM3: 3; EM5: 3;	8	Profesores y artistas de Espacio Mestizo
Entrevista en profundidad (EP)	EM1: 6; EM2: 3; EM3: 8; EM5: 3;	24	Destinatarios Espacio Mestizo
Grupo de discusión comunicativo (GD)	EM1: 1; EM2: 1; EM4: 1;	3	Destinatarios Espacio Mestizo, Educadores, voluntarios y artistas de espacio mestizo
Relatos de Vida Comunicativo (RV)	EM5: 1	1	Destinatarios Espacio Mestizo con larga proyección en el proyecto
Autorrelato de vida escrito (RE)	EM5: 1	1	Destinatarios Espacio Mestizo con larga proyección en el proyecto
Diario de Observación (OP)	EM1: 1 (31) ; EM2: 1 (26); EM3: 1 (39); EM4: 1 (42); EM5: 1 (20);	5 (158 sesiones)	

Tabla 2. Elaboración propia. Número de personas y perfiles de Espacio Mestizo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La construcción de la ciudadanía se plantea desde dos puntos de vista: la construcción individual del ciudadano y el aporte de éste a su comunidad en beneficio de ambos.

Partiendo del individuo, hemos visto cómo la participación social, la corresponsabilidad y el protagonismo asumido por medio de un aprendizaje real y significativo han provocado que cada uno de los participantes, desde su propia individualidad, ha cambiado la perspectiva hacia la comunidad, sintiéndose más partícipe, incluso como agente de la misma. El individuo conoce y respeta a los demás, acepta las reglas del juego, se acerca a las instituciones sin prevención sino como recursos útiles para su desarrollo y se despliega, como persona, en relaciones de ayuda. El ciudadano se está construyendo en el medio social donde habita, pero en el cual también se dispone a transformarlo para el beneficio común. Entiende que el éxito común es propio, al mismo tiempo. El programa desarrollado a

lo largo de los años ha favorecido esta arquitectura social armada desde la construcción individual.

Para vertebrar convenientemente los resultados se ha generado unos temas donde se condensan las ideas más importantes. Se utilizan siglas respetando el anonimato de los participantes.

CIUDADANÍA, BIENESTAR Y RESPETO

Ay. relaciona el hecho de que le vaya mejor la vida (bienestar) en base al razonamiento de que ha aprendido a respetar al otro y eso es básico a la hora de construir ciudadanía:

*Entr.: ¿Crees que tu vida va a ir mejor, después de Espacio Mestizo? Ay: Sí, porque ya sabes algo, de respeto, de dibujar... de muchas cosas.” EM1.EP8.550, 551. De la misma manera en el grupo de discusión Il., J., Ch., y Z. vinculan el aprendizaje realizado en Espacio Mestizo en el futuro con el respeto, la ayuda, la enseñanza, la convivencia, el conocimiento de más gente y la asunción de valores pro sociales que construyen ciudadanía: *Entr.: ¿Habéis aprendido algo que os va a valer para el futuro? Il: Si, el respeto, ayudar, enseñar. J: Convivir. Ch: Conocer más gente y que se vuelva a repetir. Z: Sentir. EM1.GP1. 294-298.**

ESPACIOS DE CONVIVENCIA

Construir ciudadanía supone vivir experiencias de convivencia en pequeños grupos. Espacio Mestizo ha favorecido las relaciones interpersonales de los participantes e impulsado la convivencia. Así lo expresan Il. y Z. en el grupo de discusión:

Entr.: ¿En esta actividad, creéis que el origen de dónde venís, ha podido modificar o influenciar vuestra motivación?

Il: No.

Z: Somos como hermanos.

Ent: ¿Y esta actividad ha hecho que vosotros os llevéis mejor?

T: Sí, bastante mejor. EM1.GP1. 260-264.

RESPONSABILIDAD

Ser ciudadano y aportar ciudadanía se va forjando mediante las experiencias del programa. El adolescente pasa de ser alguien observado como un potencial riesgo para la sociedad a ser un factor de ayuda, de responsabilidad.

Así lo expresan Ch., A. y R, cuando en su actuación en Municipalia (Un espacio municipal de deporte y ocio educativo que se celebra anualmente en la ciudad de León), uno de ellos tuvo que ser responsable de los niños que tenía a su cargo, incluido alguno al que sus padres “dejó” allí para su custodia, mientras se desarrollaban las actividades. La experiencia de sentirse con la confianza depositada en uno mismo es enriquecedora y motivadora, proporciona autoconcepto positivo y favorece futuras interacciones en pro de la comunidad. Esta experiencia vital es un ladrillo más, bien asentado, en el edificio de la comunidad.

Entr.: Ayer estuvimos en Municipalia, recuérdanos esa frase que nos decías cuando íbamos a por agua.

Ch: Que era divertido ver a los niños pintando.

Entr.: ¿Qué te gustó de lo que hicimos ayer?

A: Ayudar a los niños a pintar, enseñarles.

R: Pues a mí una madre me dejó dos niños, durante un momento, y se fue. Y yo les dije que se pusieran a pintar algo. EM1.GP1. 273 - 277. 14.

INTERACCIÓN SOCIAL

Interactuar con la sociedad real, con la gente del entorno local, desde un planteamiento artístico y creativo y también con la responsabilidad de una tarea concreta, favoreció el bienestar personal como actor y ciudadano y las relaciones con los demás actores sociales.

Por medio de las interrelaciones personales, bajo la base del arte del grafiti, en Municipalia, se produce un acercamiento, un conocimiento, un respeto y una acción responsable en lo individual y efectiva en lo social.

II. habla de cómo desde la interacción social, donde él era líder del espacio como profesor, se sentía bien, ya que construye convivencia. Saber vivir la convivencia en armonía es base de la ciudadanía:

Entr.: Imagínate que eres un chico pequeño, y llegas y te ves a ti mismo, haciendo lo que estabas haciendo, ¿qué crees que pensaban los chicos cuando te veían?

II: Algunos tenían curiosidad y les hice los nombres en árabe. Y R. también pintó el nombre de una señora en árabe.

Entr.: ¿Cómo te sentiste con eso?

II: Bien, es convivencia.” EM1.EP4. 342-345.

ACTITUD, SOLIDARIDAD Y CIUDADANÍA

La importancia emergente de usar una buena temática. En este sentido la cultura del grafiti y del Hip Hop ha sabido conectar con el adolescente de tal manera, que ha servido como ideología donde sustentar el cambio y la transformación. Respeto, tolerancia, no violencia, solidaridad, reivindicación... son pilares de este movimiento, reseñando especialmente el poder de la Actitud. En este caso han sido los fundamentos de pensamiento que han hecho de la práctica, una acción a favor de nuevos conceptos de ciudadanía y de convivencia.

Ay: he aprendido muchas cosas, como el respeto.

Entr.: ¿El respeto a qué?

Ay: A las personas, por ejemplo, si vas a un trabajo, ya sabes lo que tienes que hacer, respetar a las personas.

Entr.: Y el mundo del grafiti y del Hip Hop trabaja desde el respeto, ¿verdad?

Ay: Si. Porque si pintas, por ejemplo, encima de un grafiti de otra persona, ya tienes problemas con él.

Entr.: ¿Qué es lo que más te gusta de la filosofía del Hip Hop?

Ay: La música, los bailes, y lo que dicen también.

Entr.: ¿Por qué elegisteis la frase (hay solo una raza: la humana)?

Ay: Porque todos somos iguales, no hay diferencia entre negro o blanco.

EM1.EP8.531-539.

R. por su parte señala que le gustaría que a todos los miembros de Espacio Mestizo les fuera bien en el futuro, evidenciando, el proceso de compañerismo y solidaridad que se ha creado desde Espacio Mestizo. *Entr.: ¿Cómo te gustaría que acabara este relato? R.: Me gustaría que acabara muy bien, que tenga muchos recuerdos de todo esto. Deseo que todos mis amigos de Espacio Mestizo tengan un buen futuro.* EM1. EP6. 456, 457. 12.

EL FUTURO Y LOS VALORES HUMANOS DE LA CIUDADANÍA: PAZ, TOLERANCIA, IGUALDAD, INCLUSIÓN, COMPROMISO PERSONAL.

En el proceso de la construcción de la ciudadanía de Espacio Mestizo la cultura Hip Hop ha sido clave. El grafiti y la cultura Hip Hop como potenciador en el adolescente de valores como la unidad, el respeto, la solidaridad, la actitud, la paz, la tolerancia, la convivencia y un nuevo concepto de ciudadanía. Así lo expresa P.: *Hemos educado en valores, incluso se han educado ellos a sí mismos.* EM1. EP1.143. También P.P. habla del mensaje de unidad, respeto, tolerancia que se ha ido construyendo en Espacio Mestizo:

Entr.: ¿Cuál crees tú que ha sido el mayor avance, promoción, en la vida de los chicos a través de la actividad del grafiti que hemos hecho? ¿Con qué se van a quedar?

P.P.: Primero, con que hacer grafitis mola. Segundo, con que saben hacer grafitis. Y de una forma más subyacente, se van a quedar con un mensaje muy claro de unidad, de respeto, de tolerancia, de todas estas cosas que les hemos ido inculcando de mejor o peor manera durante todo este tiempo. EM1.EP1. 140-142.

Z. habla de sus deseos de que haya paz e igualdad en el mundo:

Entr.: Entonces, esto de hacer arte urbano, comunitario, porque es para la comunidad lo que estáis haciendo, ¿cuál es la frase que estáis pintando?

Z: Solo hay una raza, la humana.

Entr.: ¿Y qué quiere decir eso?

Z: Que todos somos iguales, da igual que seas negro o amarillo o azul, todos somos iguales. Que haya paz en el mundo.

Entr.: Eso quiere decir, que tú estás haciendo arte, pero lo estás haciendo para la gente.

Z: Sí, para todos, para que lo vean. EM1.EP4.394-399.

J. expresa un mensaje de inclusión, dando igual la procedencia: *Entr.: ¿Por qué escogisteis la frase que habéis pintado ahí fuera (solo hay una raza, la humana)? J: Porque todos somos iguales, que aunque seas de otro país, puedes ser majo, qué más dará de donde vengas. EM1.EP7. 476,477.*

Se vincula la causa de esta creación de ciudadanía al hecho de haberse esforzado y contribuido dentro de un proceso comunitario ciudadano. On. Lo corrobora así: *Entr.: ¿Los que hayamos conseguido eso (que sean más ciudadanos) ¿por qué crees que ha sido? On.: Por el esfuerzo. EM2.EP1.0:11:32-0:11:35.*

UN CONCEPTO DIFUSO SUPERADO

El concepto de ciudadanía y su construcción a partir del trabajo en Espacio Mestizo no lo expresan algunos jóvenes, quizás no son tan conscientes de ello, más allá de que pueden hacer nuevos amigos, que puedan actuar cuando se les requiera y de que se sientan con capacidad de ayudar a los demás. Puede depender de la edad, albergar esta sensación, ser consciente de ella o llegar a racionalizarla. J., de diecinueve años, así lo comenta.

Entr.: ¿Te sientes más incluido en esta ciudad después de que la gente te viera, de que la gente nos pidiera que bailáramos, te sientes como más leonés, más ciudadano?

J.: Oye, pues se puede decir que sí; sí, porque te mueves por el sitio. Igual te conoce más gente. Como dice Ñ. que bailó el año pasado y le decía gente que no conocía, chavales y tal: “Oye, ¿tú eres el de break? ¿No sé qué? Eso está bien. EM3.EP3.0:27:45-0:28:17.

Hr., de “casi” dieciocho años lo expresa en relación con el tiempo transcurrido y con el cambio producido en este intervalo: *Entr.: ¿Te sientes más ciudadano? Hr.: Pues sí, en realidad, sí. Los últimos cuatro o cinco años, no, pero ahora estoy más... Entr.: Como más conectado, ¿no? Hr.: Sí. EM3.EP7.1:00:54-1:01:04.*

La visión de los profesores de Espacio Mestizo es clara en esta categoría, aunque la disquisición intelectual lleve a planteamientos dentro de lo cuantitativo y lo cualitativo:

Entr.: ¿Crees que este tipo de actividades que hacemos genera (...) nuevos modelos de ciudadanía, genera cohesión social, genera participación social? (...)

P.P. Bueno, dentro del punto de vista intelectual, tú sabes, que yo siempre dudo mucho de todo, ¿vale? Entonces, ¿sirve la educación social para algo, vale? Partiendo de ahí. Claro, es una cosa muy poco cuantificable, (...) es muy fácil medir cuánta gente está ahí, en una cárcel, porque los cuentas y ya está. Pero no sabes cuánta gente has evitado que entre en la cárcel (...) Entonces, claro, ¿la educación social sirve de algo? Yo creo que sí. ¿Esta actividad sirve de algo? ¿Generamos ciudadanía? Yo creo que sí. Se forma una ciudadanía que se siente activa, se siente empoderada, ve que puede hacer cosas, que puede marcarse objetivos y que puede influir a su alrededor, en su entorno cercano y puede participar de esta manera, de forma activa. EM3.EP10.0:33:11-0:34:09.

Otros profesores son más rotundos. Desde la perspectiva de la animación sociocultural y el tiempo libre, L. es concluyente.

Entr.: Nos interesa mucho crear ciudadanos, no habitantes, no gente que vive en un sitio, sino ciudadanos. ¿Tú crees que este tipo de actividades comunitarias, como estás viéndolas, crean ciudadanía, generan modelos de ciudadanía? (...)

L.: Yo creo que sí porque ya, desde el primer paso, como decía antes, de la autoestima, de la persona perteneciente a un grupo concreto y después, ese grupo, también, la sensación que pueden tener ellos de que pueden ayudar, desde ese grupo, a la ciudad en general.

Mismo, el miércoles pasado tuvimos una actuación aquí, en Espacio Vías, que promocionaba la concejalía de Juventud: el hecho de hacer algo que sirva a la ciudad, que ayude a los demás. EM3.EP12.1:02:52-1:03:36.

Vincular a estos jóvenes con la sociedad, con la comunidad de la que forman parte, de una manera activa, protagonista y proactiva es uno de los objetivos de Espacio Mestizo. P.P.:

Entr.: ¿Crees que hemos generado ciudadanos; esto es, Espacio Mestizo es una escuela de break dance o es una escuela de ciudadanos?

P.P.: Es ambas cosas. (Muestra una sonrisa abierta de aceptación). De todos modos, Espacio Mestizo no es break dance; pero coincide que estos últimos años está siendo así y estamos, a través del break dance, generando ciudadanos, sí, sí, seguro.

Entr.: Explícame por qué.

P.P.: Porque... partiendo del hecho que son ellos mismos los que han elegido lo que quieren hacer ...

Entr.: Protagonismo...

P.P. Eso es.

Entr.: Un ciudadano, entonces, ¿es una persona que es protagonista? Me gusta eso... P.P. ¡Caramba!(...) No protagonista... pero sí, proactivo en los procesos que toma parte. EM5.EP6.0:25:43-0:26:44.

EL PROCESO EDUCATIVO DEL ARTE COMUNITARIO GENERA CIUDADANÍA

Es el propio proceso el que genera ciudadanos por la técnica en la que se apoya: la organización horizontal, en la que los destinatarios proponen. Fruto de esa base es la construcción constante de ciudadanía. P.P. destaca el proceso:

Una vez que el taller ya echa a andar, digamos que ya se ha elegido, se ha decidido y tal... pues claro, en este caso en concreto, con la técnica que se utiliza, se generan ciudadanos desde el principio hasta el final, en todo el proceso. Pues eso, partiendo del respeto a los demás, en la participación, en la humildad, también, porque, claro, no todo te sale bien en la vida; también el asumir los propios errores; en el ser capaz, desde ese respeto y humildad a acercarte a otro o que alguien se te acerque y tú aprender del otro y que el otro aprenda de ti; compartir (...) Sí, claro que estamos trabajando ciudadanía. EM5.EP6.0:28:34-0:29:27.

Mi., profesor de break, entiende que la actividad del break genera ciudadanos porque radica en un pilar básico: el respeto. Y desde el respeto se construye todo lo demás: la ciudadanía y la sociabilidad. Lo expresa, con vehemencia, con incontinencia verbal, fruto de su pasión y convencimiento:

Entr.: ¿Crees que las actividades que hacemos en Espacio Mestizo generan ciudadanos...?

Mi.: (interrumpiendo y con resolución) ¡Sí, hombre, hombre, sí, mucho más! Además, yo veo el ejemplo clarísimo porque cuando yo les conocí, eran más apartados entre ellos y cuando iban a exhibiciones, con la gente no trataban tanto... Sí, la verdad es que sí porque antes, cuando yo les conocía, tenías tú que entrar a ellos y ahora ellos como que buscan más...

Entr.: ¿Qué relación tiene el baile con eso?

Mi.: Pues que, digamos que en el baile siempre existe... lo más importante del baile es el respeto. Entonces, si tú no ganas el respeto es como que no llegas a ser un bailarín de verdad, digamos. Yo les enseñé, sobre todo, que cuando tú estás bailando tienes que respetar, ayudar... es como un modo de vida, en plan diferente, que no es sólo bailar. Yo les expliqué muchas veces, en las clases que, tú, cuando te "picas", porque el break es batallas, cuando te "picas" con alguien, tú no estás contra él; si no estás contigo mismo. O sea, es, simplemente, una batalla, pasar bien el rato y ver que tú has mejorado (...)

Entr.: Yo nunca he visto una "pelea de gallos" en la que haya habido movidas, nunca.

Mi.: (...) Si tú pierdes el respeto es como que ya estás fuera de ella.

Entr.: ¿Y la actitud, no?

Mi.: Y la actitud, eso es. EM5.EP4. 0:04:31-0:06:30.

La *DISCUSIÓN* se genera en un redactado compacto entresacando los elementos más significativos de lo dispuesto en los resultados y poniéndolo en relación con los autores y la literatura existente.

Espacio Mestizo se concibió como una escuela de ciudadanía (Trilla, 2010), donde se pudiera crear un tipo de ciudadanía crítica que pusiera en valor nuevas formas de entender el arte, la danza y la relación con el arte comunitario. Como se puede comprobar en el objetivo 5 de Espacio Mestizo: “*Generar un modelo de ciudadanía y de cohesión social en los adolescentes y de conexión con el contexto comunitario*”.

Se plantea desde dos puntos de vista: la construcción individual del ciudadano y el aporte de éste a su comunidad en beneficio de ambos.

Los jóvenes pasaron de constituir “un riesgo social” a convertirse en personas dignas de confianza para ciudadanos que se acercan a estos adolescentes desde otro punto de vista: el de la responsabilidad. Primer paso en la construcción de ciudadanía.

La construcción de ciudadanía comienza por el reconocimiento de la realidad personal dentro de la sociedad, cada uno con sus derechos y deberes. La ciudadanía consciente y responsable, el buen ciudadano sería aquel que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple sus deberes (Trilla, 2010).

Para conseguir construir ciudadanía, hay que partir desde experiencias de convivencia. Sin convivencia no existirá la ciudadanía. Espacio Mestizo ha favorecido las relaciones interpersonales de los participantes, en pequeño grupo, e impulsado la convivencia.

Uno de los posibles resultados educativos del trabajo desde la corresponsabilidad y de la cogestión es la construcción de ciudadanía (Morata, 2014).

De la responsabilidad individual a la compartida. El adolescente pasa de ser alguien observado como un potencial riesgo para la sociedad a ser un factor de ayuda, de responsabilidad.

Para construir el segundo nivel de *buena ciudadanía*, habría que pedirle más al ciudadano, que es consciente y responsable en función a sus derechos. Habría que demandarle que a la conciencia y responsabilidad se le sumaran acciones solidarias, que encaminaran sus actos hacia el llamado bien común, (Colozzi, 2003); que sea crítico y comprometido en la búsqueda de soluciones sociales a problemas actuales y a favor de la mejora y la transformación social. Es el nivel de la *ciudadanía participativa, crítica y comprometida*.

Interactuar con la sociedad real, con la gente del entorno local, desde un planteamiento artístico y creativo y también con la responsabilidad de una tarea concreta, favoreció el bienestar personal como actor y ciudadano y las relaciones con los demás actores sociales.

La cultura del grafiti y del Hip Hop ha sabido conectar con el adolescente de tal manera, que ha servido como ideología donde sustentar el cambio y la transformación. Respeto, tolerancia, no violencia, solidaridad, reivindicación... son pilares de este movimiento, reseñando especialmente el poder de la Actitud. (Pardue, 2004; 2015)

Es necesario establecer una *horizontalidad* en los procesos creativos, donde todas las personas tengan unas funciones sin una jerarquización rígida y permanente. Esta horizontalidad pasa por asumir los errores del profesor como algo normalizado. Es una idea que apoya Rancière (2008) en su obra el Maestro Ignorante: *Te equivocas, cometes errores, te muestras como eres ante los chicos... pero estás ahí y ellos lo valoran. Te conviertes en un referente*. Ex1.Ester.Bonal. 37:15: 37:27.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Espacio Mestizo se ha convertido en una escuela de ciudadanía desde sus praxis cercanas al arte comunitario, sobre todo, con el Hip Hop y el circo como lenguajes artísticos protagonistas. El hecho de sentirse ciudadano y de vivir esa ciudadanía desde una perspectiva crítica y reflexiva se relaciona positivamente con los procesos de promoción social de las personas que forman parte del proceso socioeducativo.

Los destinatarios producen espacios de interacción social positivos para su crecimiento y para el afianzamiento de la identificación de valores ciudadanos. Se reconoce la cercanía del Hip Hop positivo con la vertebración en una actitud ciudadana del adolescente que se conforma crítico, comprometido y reflexivo. Interactuar con la sociedad real, desde un planteamiento artístico y creativo y desde la responsabilidad de una tarea concreta genera ciudadanía. Es conveniente saber convivir en armonía para que se aumente el proceso ciudadano de los/as destinatarios/as.

Los elementos condicionantes y que conforman y cristalizan el proceso de construcción de la ciudadanía en Espacio Mestizo son los siguientes:

- *Espacios de Convivencia.* Construir ciudadanía supone vivir experiencias de convivencia en pequeños grupos. Estos, para algunas personas, primeros espacios reales de praxis ciudadana, son profundamente valorados por los destinatarios/as, ya que, al ser elegidos por las propias personas y espacios naturales de amistad y solidaridad se provoca un cambio con modelos marginales de deshumanización y conflicto permanente.

- *Ciudadanía y respeto.* El respeto, la ayuda, la convivencia y los valores pro sociales regulan el proceso ciudadano. Aprender que el respeto es una forma idónea para la interacción social es una lección importante para todas las personas y, más, para aquellos que sufren situaciones de riesgo. El respeto es, por lo tanto, un eje central en la construcción de una ciudadanía de calidad y consciente. Los destinatarios se ganan el respeto desde la legitimización de lo aprendido. La actitud de respecto y exigencia elabora un esquema ciudadano crítico
- *Responsabilidad.* Asumir responsabilidades concretas en el proceso, diseñar espacios corresponsables y compartir la finalidad educativa edifican la construcción de ciudadanía. La confianza se revela como un elemento clave que regula la motivación e impulsa la responsabilidad ante el reto grupal.
- *El proceso temporal y la construcción de la ciudadanía.* Se evidencia que la construcción de ciudadanía conlleva un proceso, también, temporal donde la interrelación de los destinatarios con la comunidad es parte clave y básica del proceso.
- *El proceso educativo horizontal.* El proceso educativo de Espacio Mestizo está basado en la horizontalidad y esta ecualización con el destinatario/a promueve ciudadanía. El cambio de escenarios verticales, en los que el equipo profesional es el protagonista y dirige al grupo, a estructuras horizontales donde todas las personas puedan colaborar y dirigir el proceso y donde el error es parte del proceso, afianza la construcción de la ciudadanía.
- A continuación se muestran los efectos del proceso de construcción de la ciudadanía:
- *El futuro y los valores humanos de la ciudadanía.* Se vincula el futuro de los destinatarios con el despliegue de valores humanos como la paz, la tolerancia, la igualdad, la inclusión, el compromiso personal... La inclusión social genera estos valores pro ciudadanos y afianza de una forma notable el proceso de promoción social.
- *-Actitud, solidaridad y ciudadanía.* Se identifica los valores del Hip Hop ciudadano con la vertebración en la actitud ciudadana del adolescente. Este lenguaje del Hip Hop ciudadano regula la Actitud, definida esta como la relación entre el potencial individual y el compromiso con el grupo, la causa y el mundo del Hip Hop. Hecho que refuerza el carácter ciudadano de los destinatarios.

A continuación se muestra una figura que resume y visualiza esta línea conclusiva:



Figura 1. Construcción de la ciudadanía. Elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, D. Y GOLDBAR, A. (2001). *Creative Community. The Art of Cultural Development*. Rockefeller Foundation.
- ALONSO, H. (2012). Espacio Mestizo. Lenguajes artísticos desde la comunidad con menores en riesgo, en los barrios de León” Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*. Nº 50, 137-142.
- BALSELLS, M. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (4), 4.
- BARBA, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos. *Investigación cualitativa en educación musical*, 298, 23.
- BISHOP, C. (2006). *Participation*. London, Cambridge. Whitechapel, The MIT Press.
- COLOZZI, I. (2003). Ciudadanía y bien común en la sociedad multiétnica y multicultural. Persona y derecho. *Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, (49), 185-202.
- COSTA, M. (1995). *Programa de mejora del sistema de protección a la infancia*. Ministerio de Justicia. *Justicia con menores y jóvenes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Justicia.
- CRICKMAY, C. (2003). Art and Social Context, its background, Inception and Development. *Journal of Visual Art Practice*. Vol 2, 3.
- DE BOEVÉ, E. Y TROUSSELARD, A. (2010) Educación de calle Recomendaciones de los educadores de calle contra la pobreza y la exclusión social. *2do Foro Internacional “Palabras de calle”*. Bruselas, octubre de 2010.
- DENZIN, N. K., Y LINCOLN, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- DENZIN, N.K., Y LINCOLN, Y.S. (2000). *The discipline and practice of qualitative research*. En Denzin N. y Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage Publications.
- FELSHIN, N. (2001): "¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo". En BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXÓSITO, M.: *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp.73-94
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J., Y PUIGVERT, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- GARRIDO, A. P. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- GILGUN, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39, 371-380.
- GÓMEZ, A. Y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: Transformaciones y cambios en el S. XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 10(3)103-118.
- GÓMEZ, A.; SILES, G. Y TEJEDOR, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. doi:10.4471/qre.2012.02
- GÓMEZ, J., LA TORRE, A., SÁNCHEZ, M., FLECHA, R. (2007). *Metodología Comunicativa Crítica*. Esplugues de Llobregat: El roure ediciones.
- KESTER, G. (2004). *Conversation Pieces. Community + Communication in Modern Art*. Berkeley. University of California Press.
- Martínez, H. A., & Barba, J. J. (2013). El grafiti en educación de calle para el fomento de la autoestima, las relaciones sociales y la promoción social: el caso de Espacio Mestizo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(3), 49-60.
- MIQUEL, S. (1999). *Menores en conflicto social. Plan Integral para la infancia y la adolescencia en Castilla-La Mancha*. 1999-2003. Toledo. Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- MIQUEL, S. (2002). *Recull d'aportació de l'àmbit temàtic de medi obert. Congrés de Justícia Juvenil: nous reptes, noves propostes*. Barcelona: CEFFE. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Morata, T. (2014). Pedagogia Social Comunitària: un model d'intervenció socioeducativa integral. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (57), 13-32.
- MUNIZ, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. México: Facultad de Psicología, 1-8.
- PALACIOS, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas". *Arteterapia – Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 4/ 2009 (págs: 197-211).
- Pardue, D. (2004). "Writing in the Margins": Brazilian Hip-Hop as an Educational Project. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(4), 411-432.
- Pardue, D. (2015). *Cape Verde, Let's Go: Creole Rappers and Citizenship in Portugal*. University of Illinois Press.
- PETRUS, A. (1997) *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Rancièrè, J. (2008). *Il maestro ignorante*. Mimesis.
- RICART, M. Y SAURI, E. (2010). *Processos creatius transformadors. Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Barcelona: Serbal.
- RODRIGO, J. (2008). De la intervención a la re-articulación: Trabajo colaborativo desde políticas culturales. En *Idensitat* (2008). Arte, experiencia y territorios en proceso, ACTAR. Calaf /Manresa. Pp. 86-93.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2007). La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas: cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo

comunitario. *Tesis Doctoral. Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.* Disponible en: www.tdx.cat/bitstream/10803/1264/1/ASSM_TESIS.pdf.

STAKE, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research* (pags. 236-247). London: Sage.

THOMPSON, N. (2012). *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991-2011*. Cambridge, Massachusett: The MIT Press.

TRILLA, J. (2010). *Propuestas conceptuales para clarificar el debate sobre la educación para la ciudadanía en la escuela en Puig, JM* (coord.) Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía. Barcelona: ICE-Horsori.

PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DEL TEATRO EN F.P. UN ESTUDIO DE CASOS

Yasna Pradena García:

Universidad de Valladolid. Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación

Rocío Anguita Martínez:

Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía

Eduardo Fernández Rodríguez:

Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía

PALABRAS CLAVE

Teatro aplicado a la Educación, igualdad de género, ecologías del aprendizaje, educación secundaria

RESUMEN

En este trabajo se analizan las posibilidades de incorporar el teatro aplicado como estrategia metodológica para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo, evaluando su potencial innovador y su utilidad para generar procesos de concienciación, empoderamiento y promoción de la igualdad a través del análisis de un proyecto de creación e implementación de una performance teatral para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad con estudiantes de Formación Profesional y Educación Secundaria. Por ello, los objetivos de la investigación se centran en identificar los procesos de dramatización teatral educativa como una ecología de aprendizaje, así como explorar sus posibilidades como un laboratorio de innovación social para la promoción de la igualdad de género. La metodología usada ha sido el estudio de casos usando métodos y técnicas etnográficas diversas tales como la observación y la entrevista. Entre los principales resultados de la investigación destacamos el papel de la gestión interinstitucional como proceso transferencial y conectivo, la conformación de círculos concienciadores para la promoción de la igualdad de género, la orquestación de la performance teatral como aprendizaje experiencial y su implementación como espacio para la conformación de subjetividades generizadas. Finalmente, se extraen algunas conclusiones respecto del papel que juegan estos procesos para la conformación de ecosistemas educativos innovadores, centrándonos principalmente en su carácter como aprendizaje integral, vital, encarnado, dialógico y expansivo.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

En este estudio se analizan las potencialidades del teatro contemporáneo y su performatividad (Fernández, 2014) aplicado como estrategia metodológica para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en el ámbito educativo, evaluando su potencial innovador y su utilidad para generar procesos de concienciación, y empoderamiento a través del análisis de un proyecto de creación e implementación de una performance teatral para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad con estudiantes de Formación Profesional y Educación Secundaria.

El concepto de Teatro Aplicado (Nicholson, 2011; Sedano-Solís, 2019) emerge dentro del ámbito más global de los estudios teatrales como una propuesta orientada a facilitar la expresión creativa de públicos y participantes en contextos educativos, institucionales y comunitarios (Motos y Ferrandis, 2015), con el objetivo de analizar y comprender situaciones de su vida diaria, capacitándolas para el desarrollo de una ciudadanía más igualitaria e

inclusiva (Balme, 2013). Además, esta manera de ver el Teatro Aplicado responde a su grado de performatividad que elude la “fijación material” y “textual” para plantear nuevas formas expresivas más vinculadas con la acción y la interacción con los diversos públicos. (Fernández, 2014).

En el ámbito educativo, han sido ya descritas las relaciones del teatro con los procesos pedagógicos y su incorporación en las dinámicas curriculares y en la creación de espacios y prácticas de aprendizaje basadas en la colaboración, la creación y la implicación social (Landy & Montgomery, 2012). Especialmente de interés para este trabajo son las relaciones y oportunidades de la dramatización teatral para el ejercicio de prácticas dialógicas y de concienciación crítica (Villanueva Vargas, 2019). Partiendo de planteamientos influidos por la pedagogía freireana, las y los estudiantes a través de prácticas escénicas reconocen y cuestionan sus propias situaciones de opresión y exploran nuevos espacios para la justicia social (Giambrone, 2016). Alguna de las características que debe tener una educación dialógica y crítica que incorpore estrategias de dramatización teatral serían (Edmiston, 2014; Munday, Anderson, Gibson & Martin, 2016): reconocimiento de los intereses y experiencias vitales del alumnado, relaciones horizontales y no jerárquicas, empoderar al alumnado para desarrollar su creatividad, promover el diálogo participativo.

Si hay un ámbito especialmente relevante para valorar el papel que puede jugar la dramatización teatral como herramienta de concientización, empoderamiento y transformación social es el vinculado a la mujer y el género (Prendergast & Saxton, 2009). En relación con este tema (López, 2011) comenta que:

La educación crítica ha de proporcionar los instrumentos necesarios para la lectura y decodificación de los mensajes visuales que llevan implícitos códigos que continúan los modelos dicotómicos entre hombres y mujeres, que los separan en roles, modos y los encasillan irremediabilmente. (p.23).

En esta frase la autora valora la importancia de una educación que permita al alumnado a desarrollar la capacidad de decodificar formas narrativas que perpetúan roles de género estereotipados y que, en nuestro caso, a través de las expresiones artísticas escénicas se pueden llegar a descifrar para poder modificar.

Las experiencias educativas basadas en la incorporación del teatro como herramienta para la promoción de la igualdad de género (Oliveira, Monteiro & Ferreira, 2019) y el desarrollo de pedagogías de corte feminista (Crabtree, Sapp&Licon, 2009) que han incorporado la cuestión de trabajar sobre un conocimiento corporalizado, localmente situado y distribuido culturalmente (Davids & Willemse, 2014) nos lleva a considerar la posibilidad de conformar arquitecturas de participación basadas en el concepto de una ecología de prácticas que considera el aula como laboratorio de investigación creativa (Besselink, 2013) en el que se orquestan diferentes procesos de aprendizaje capaces de mediar en el involucramiento personal y grupal hacia la construcción de sociedades igualitarias.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Las hipótesis de las que parte este trabajo las podemos agrupar en tres grandes cuestiones: Las prácticas de dramatización teatral en la educación secundaria (ESO) y formación profesional (FP) tienen la potencialidad didáctica e innovadora para promover procesos de promoción de la igualdad y prevención de la violencia de género.

Los laboratorios de innovación creativa pedagógico teatral son estrategias metodológicas potenciales para empoderar subjetividades generadas en jóvenes y adolescentes relacionadas al conocimiento con enfoque de género.

El teatro feminista aplicado a la educación es un aporte para potenciar la pedagogía crítica. Por ello, el objetivo que nos proponemos con la investigación es indagar acerca de los principales elementos que identifican las experiencias de teatro aplicado a la educación como una ecología de aprendizaje capaz de generar laboratorios de empoderamiento e innovación social y ciudadana desde un enfoque de género.

METODOLOGÍA

DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS

El estudio realizado parte de una investigación basada en un estudio de casos (Simons, 2009) que pretende describir la innovación educativa implementada durante el primer trimestre del curso académico 2018/19 en el contexto de un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Valladolid, concretamente en los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional: Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística (AST), Promoción e Igualdad de Género (PIG).

La experiencia innovadora objeto de investigación fue la creación de una performance centrada en visibilizar los micromachismos y promover la prevención de la violencia de género y la igualdad en estudiantes de secundaria de diversos centros educativos de la ciudad. Esta propuesta fue desarrollada en el marco de tres asignaturas diferentes de las dos titulaciones arriba citadas: Habilidades Sociales (2º curso de PIG), Prevención de la Violencia de Género (1º curso PIG) e Información Juvenil (2º curso de AST).

Las sesiones de clases para la preparación y desarrollo de esta experiencia disruptiva se llevan a cabo con los tres grupos conjuntamente, con un total de 45 estudiantes, durante dos espacios horarios a la semana. Ello es posible porque todos los ciclos de FP tienen horario de tarde en este centro y las profesoras implicadas han buscado activamente la coincidencia en horarios en esas dos franjas a la semana. El resto del horario de las tres asignaturas en los tres grupos se desarrolla en aula habitual con su profesora correspondiente dentro del horario de tarde del centro.

El grupo de estudiantes que ha participado en este proceso está compuesto principalmente por mujeres (85%). La mayoría de estudiantes se concentra en el módulo de Animación Sociocultural y Turística (55%), en el que a la vez se encuentra la mayor cantidad de hombres. El resto del grupo se distribuye en 1º y 2º del módulo de Promoción de la Igualdad de Género en el que casi en su totalidad son mujeres, excepto dos hombres, uno en cada grupo.

Un 42% de los y las integrantes del grupo cumplen con las edades entre 21 y 25 años, le sigue el grupo de 19 años (25%) y el resto que se distribuye entre las edades de 26 y 30 años. La mayoría del grupo responde a estudios finalizados de Bachillerato, BUP o Formación Profesional.

En esta experiencia educativa hemos identificado diferentes fases en las que el alumnado desarrolló distintas actividades, tal y como se puede ver en la Figura 1. Y que describimos a continuación.

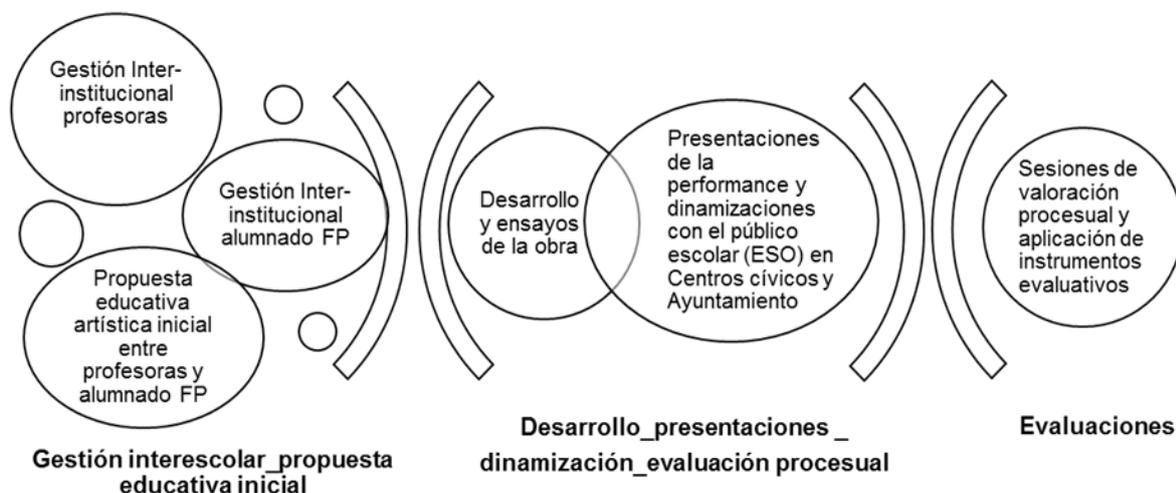


Figura 1. Esquema de fases del proceso educativo de creación de una obra de teatro performativo.

1º Fase: Proceso de gestión institucional inicial: Esta primera fase se caracteriza por constituir una serie de actividades preparatorias que realizan las profesoras antes de llegar al trabajo de aula. Se trata de asegurar las condiciones organizativas en el centro para que se pueda llevar a cabo la experiencia educativa. Podemos identificar tres subfases que realizan las profesoras y los estudiantes a nivel institucional interno y externo: por un lado, gestionan los tiempos y espacios comunes de las tres asignaturas, así como el contacto preliminar tanto con el ayuntamiento para el uso de los centros cívicos como con de los institutos de secundaria, por parte tanto de las profesoras como del alumnado.

2º Fase: Proceso de preparación del montaje escénico dentro del contexto escolar formal: La fase de preparación es el proceso al que se le dedica más tiempo con 12 sesiones de clase, por lo que suceden muchos acontecimientos que evidencian explícitamente el proceso de enseñanza y aprendizaje vital que lleva el alumnado con el trabajo sobre la propuesta inicial, el desarrollo del montaje y los ensayos.

3º Fase: Representación y dinamización del montaje escénico en un contexto sociocultural externo (centros cívicos y ayuntamiento) con los estudiantes de secundaria. El proceso de representación de las cinco funciones del happening se ha realizado en cuatro centros cívicos de la ciudad, además del que se realizó en el acto institucional del día en contra de la violencia de género en el Ayuntamiento frente a grupos sociales y autoridades de la ciudad. Después de la representación del happening, las y los estudiantes de FP realizan una dinamización con los estudiantes de secundaria para reflexionar sobre lo visto y les fomentan que añadan algunos contenidos más a la representación, que se vuelve a hacer en una segunda versión, incluyendo la participación activa de estos estudiantes.

4º Fase: Proceso de evaluación. La evaluación está presente durante todo el proceso de desarrollo, pero la vemos de forma explícita en tres momentos. El primero cuando han terminado la representación y se han marchado los y las estudiantes de la ESO. El segundo en dos sesiones de evaluación en clase que han realizado tras las presentaciones del happening y el tercero en la entrega de evaluaciones individuales por parte del alumnado a las profesoras, como son diarios y pruebas escritas.

MÉTODOS, PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS

En la realización del estudio se utilizaron una serie de métodos, procedimientos y técnicas etnográficas cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción densa del escenario seleccionado, garantizando además la profundidad en el análisis de los datos cualitativos y lograr la validez y credibilidad en nuestras proposiciones teóricas generadas:

Observación (no) participante presencial de las 14 clases conjuntas de los tres grupos (cuadernos de campo);

Entrevistas en profundidad con los informantes clave (profesorado y alumnado de los módulos de FP, docentes y estudiantes de los centros de secundaria que asisten a las representaciones);

Análisis documental (documentos generales del centro de FP, programaciones educativas de las docentes que llevan a cabo la experiencia, instrumentos de evaluación utilizados por el alumnado que realiza la performance);

Cuestionario a alumnado (de carácter inicial para recoger las percepciones y opiniones sobre la igualdad entre mujeres y hombres);

Grabaciones audiovisuales de las prácticas educativas desarrolladas;

Sesiones de devolución de la investigación a alumnado y profesorado implicado en la experiencia.

El análisis de los datos estuvo guiado por la propuesta de Besselink (2013) de su análisis de las diferentes ecologías del aprendizaje como coreografías del aprendizaje. Esta metáfora ayuda a entender que “aprender es una forma de hacer y crear una nueva forma de aprendizaje” (p. 1). Esta propuesta nos ofrece una serie de categorías analíticas útiles para analizar los diferentes aprendizajes y sus procesos, tales como la transferencia, la reflexión, el experimento y la búsqueda que se producen en este contexto educativo y según tengan más peso los elementos creadores o consumidores y subjetivos u objetivos.

Aplicando el esquema de Besselink (2013) para analizar nuestro caso de uso de las artes escénicas y teatrales para educar contra la violencia de género, encontramos que se producen múltiples aprendizajes en la metáfora de la coreografía que propone, tal y como aparece en la Figura 2. Como tenemos un espacio limitado, comentaremos un solo tipo de aprendizaje encuadrado en cada una de las cuatro grandes tipologías de procesos de aprendizajes que propone el autor.

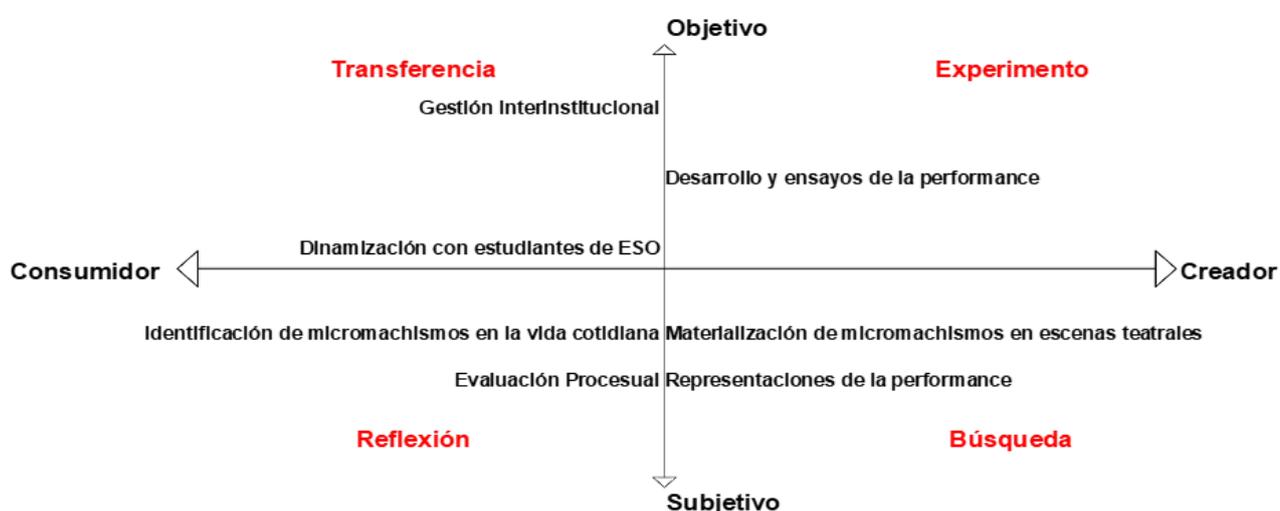


Figura 2. Diferentes tipos de aprendizaje que se producen en el caso estudiado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la experiencia educativa que hemos realizado a través del modelo de Besselink (2013) nos ha remitido a los resultados que vemos a continuación ordenados por tipos de aprendizajes:

La gestión interinstitucional como proceso transferencial y conectivo de aprendizajes: al asumir desde el inicio una propuesta organizativa de agrupamiento distinta de la convencional (dos módulos y tres asignaturas distintas reunidas en un solo grupo), el proyecto buscaba activar aquellas dimensiones del aprendizaje ligadas a lo relacional y la colaboración como forma de trabajo instituyente, lo que finalmente provoca sinergias positivas entre los módulos de Animación Sociocultural y Turismo, y Promoción de la Igualdad con el entorno de la ciudad. Son las y los estudiantes, con el apoyo y la gestión previa de las profesoras, quienes han de comunicarse con institutos, centros cívicos y ayuntamientos, y establecer reuniones conjuntas de trabajo en orden a preparar la presentación de las performances.

La gestión interinstitucional se convierte además en un dispositivo de agenciamiento al hacer responsable al alumnado de su materialización, situándoles en procesos donde deben tomar la palabra en relación con instancias externas en un contexto de vulnerabilidad de las políticas de igualdad de género implementadas durante los últimos diez años en el caso español (Alonso & Lombardo, 2018).

En este sentido podemos analizar que las profesoras materializan las programaciones curriculares, como aparece en la Imagen 1. Potenciando las capacidades del alumnado frente a las gestiones institucionales que realizarán en los diversos contextos sociales públicos en los que se desempeñarán como futuros profesionales. Es decir, en esta etapa el grupo de estudiantes realiza un “ensayo” empírico de lo que deberían llevar a cabo en sus futuras prácticas profesionales. Llamamos “ensayo” a esta experiencia porque el proceso se realiza con la gestión previa de las profesoras que son las que, en primera instancia, contactan con las instituciones comentando a los equipos de coordinación que los y las estudiantes irán a visitarles para promocionar la obra de teatro performático que llevarán a cabo en fechas cercanas al 25 de noviembre y el alumnado participa sólo en una parte de la gestión.

Aunque esta “micro-práctica” es gestionada previamente por las profesoras apoya el empoderamiento de cada estudiante de cara a las instituciones y equipos coordinadores que participarán en el proyecto, así como favorece la organización, el vínculo inter-pares, el trabajo en equipo al realizar estas gestiones y las capacidades comunicativas y expresivas del alumnado, familiarizándose con un lenguaje de nivel formal que profesionaliza sus prácticas y nexos comunicativos.

“En este contexto, y tomando como punto de partida la competencia general del título, así como el desarrollo de los proyectos presentados a los Programas Aula Empresa de Castilla y León, para las actividades e intervenciones del alumnado se contará con la colaboración de instituciones y entidades como Concejalía de Participación Ciudadana, Juventud y Deporte y Dirección del Área de Educación Infancia e Igualdad, del Ayuntamiento de Valladolid, Centros Cívicos, PRAE (Propuestas Ambientales Educativas – Patrimonio Natural JCYL), Espacio Joven, UVA (Universidad de Valladolid – Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social), entre los más destacados.

Queda patente que para poder llevarlo a cabo se requiere una gestión de tiempos y espacios de la forma más satisfactoria, teniendo a la vez en cuenta la organización de los recursos comunitarios señalados y de sus competencias respectivas.”

Imagen 1. Extracto de la programación curricular del módulo formativo de Habilidades Sociales.

Círculos de cultura para la Promoción de la Igualdad de Género: la metodología de trabajo implementada respecto de la selección de escenas de micromachismo por parte del grupo-clase convierte el proceso en una suerte de investigación temática en la que docentes y estudiantes se embarcan en la reflexión sobre contenido programático que, finalmente, constituirá narrativamente las acciones educativas ligadas a las dramatizaciones teatrales representadas (Markovich & Rapoport, 2013).

Ese proceso de búsqueda se canaliza a través de la incorporación al aula de metodologías activas y dialógico-comunicativas que median en el desarrollo de experiencias de aprendizaje auténtico y situado respecto de prácticas cotidianas y ordinarias de violencia de género que viven las mujeres en sus diferentes sistemas de actividad (Curnow, 2013).

Estos procesos de investigación temática son materializados en documentos que comparten las profesoras al alumnado para leer, reflexionar e identificar ejemplos de micromachismos, como aparece en la Imagen 2. Y la conceptualización de los mismos con el texto “Micromachismos: La violencia invisible en la pareja” de Luis Bonino Méndez.

11. **“Vaya modelito”** En las bodas, en las graduaciones, en las entregas de premios, etc. se comenta solo la indumentaria de las mujeres y se realizan críticas muy duras a quien se sale de la norma. Por supuesto ellos irán cómodos y ellas embutidas y con tacones.
12. **“Sonríe que estás muy seria”**
13. **Eres conocida, pero tu marido también.** Cuando hablen de Silvia Abril mencionarán a su marido porque es conocido, lo mismo que pasa con Ana Pastor y Almudena Grandes. A veces llega al límite de presentarlas como “la pareja de” antes que utilizar cualquier mérito profesional.
14. **Llamar por el nombre y no por el apellido a una mujer.** Rajoy, Sánchez, Iglesias, Rivera frente a Susana y Soraya. Pocos titulares veréis con un “Mariano” a secas.

Imagen 2. Material teórico para investigación temática: Micromachismos.

En otro aspecto, la investigación temática se materializa en la simbiosis de conocimientos que se crea entre el alumnado de los dos módulos, como ejemplifica la Imagen 3. Como también en la exploración de las experiencias de vida de las mismas estudiantes. Ellas comparten, exponen y representan frente al grupo aportando veracidad, honestidad y una visión contemporánea a la preparación y creación de la obra.



Imagen 3. Investigación temática: Diálogo y reflexión.

El proceso de orquestación de la *performance* teatral como aprendizaje experimental: en este sentido, la delimitación y organización de la estructura narrativa y actoral (esquema general de la obra, escenas, acciones y movimientos), así como el papel de mediación/dirección ofrecido por las docentes y el grupo de pares, forman parte de un proceso de experimentación creativa (individual y grupal) y aprendizaje horizontal, donde se exploran diversas posibilidades epistémicas, simbólicas y estéticas, cuya finalidad última es la de poder conformar un mensaje de igualdad de género a través de la dramatización teatral como expresión artística (Sales Oliveira, 2014).

La preparación y creación de la dramatización teatral implica entonces un proceso de aprendizaje inter-pares donde no sólo se definen conceptos y temas que se abordarán en la obra a presentar. También se deciden el orden de las escenas, el esquema general de la *performance*, así como las propuestas estéticas relacionadas con los elementos escenográficos, el uso de espacios o los roles de cada estudiante en la obra (Jackson & Vine, 2013).

Esta dimensión nos permite analizar cómo esta propuesta metodológica y didáctica estimula la heterogeneidad del grupo a través de los diversos roles que asume el alumnado singularizando ciertos perfiles que aportan ideas relacionadas a la creación, implementación, presentación y valoración de la creación artística educativa. Durante este proceso reconocemos de forma empírica la relación que se establece tanto a nivel grupal como

individual con la creación teatral. El compromiso y motivación del alumnado responde al sentido de pertenencia hacia la obra que surge por la implicación integral del alumnado, como lo refleja la Imagen 4. La participación con el cuerpo, la voz, las emociones, la exposición de historias personales dirigidas a un grupo, logran el empoderamiento y la asimilación de los contenidos de una manera cercana, lúdica, provocativa y desafiante para jóvenes que además de cumplir con su rol de estudiantes cumplen con un perfil que resalta su interés social, el deseo de cambio y transformación de un sistema social del que no están de acuerdo y que son capaces de expresarlo con fundamentos críticos, fluidez y veracidad.



Imagen 4. Proceso de preparación y ensayos.

La presentación y dinamización de la performance como experiencia de innovación ciudadana: el proceso de presentación de la performance teatral, en la Imagen 4. Y la generación de una dinámica de trabajo posterior a la misma, como ejemplifica la Imagen 5. En un contexto social externo como son los centros cívicos del ayuntamiento y desarrolladas con el público asistente (principalmente profesorado y estudiantes de la ESO) ofrece una experiencia artística y escénica de aprendizaje expansivo (Sannino & Engeström, 2018) por el que la obra teatral se convierte en un artefacto cultural de intercambio colectivo que extiende las capacidades materiales y simbólicas de las personas y colectivos respecto de la conformación de subjetividades generizadas.



Imágenes 4 y 5. Presentación de la obra y dinamización grupal.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A la luz de los resultados arriba señalados, la incorporación de la dramatización teatral como estrategia de concienciación para la prevención de la violencia de género permite extraer una serie de lecciones para conformar ecosistemas de innovación educativa siguiendo algunas de las características que propone la Fundación Telefónica (2014). Como también, identificando en nuestro marco teórico, tres grandes dimensiones que nos orientan para determinar que en el ámbito de lo Artístico Escénico la pedagogía teatral es un instrumento metodológico didáctico-educativo; que en el ámbito Pedagógico Curricular, en este caso, rompe con las estructuras convencionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y en lo Sociocultural promueve la concientización crítica en las temáticas con enfoque de género y la educación dialógica feminista.

En primer lugar, hemos constatado que el uso de narrativas artísticas escénicas estimula los procesos de libertad creativa del alumnado y potencia una experiencia de aprendizaje integral al otorgar múltiples oportunidades creativas para su adaptación en el currículum oficial mediante la transferencia de cuestiones relacionadas con la igualdad, la educación con perspectiva de género y la sensibilidad estética a diferentes ámbitos de la vida laboral vinculados a los ciclos formativos de la FP.

En segundo lugar, estos proyectos conforman experiencias de aprendizaje vital especialmente útiles en la tarea de concienciación de identificar y diagnosticar las situaciones de micromachismo que las y los estudiantes observan en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas, al romper con la cultura del silencio y las formas de dominación ejercidas hacia las mujeres en diferentes ámbitos de sus vidas. También se ha podido estudiar cómo la incorporación de metodologías activas ligadas a la idea de arte *corporalizado* o *encarnado*, rompe con la tendencia aún vigente de un conocimiento que es seleccionado de forma jerárquica y descontextualizada. En el proceso de creación de la *performance*, en las presentaciones realizadas en los centros cívicos, en las dinamizaciones llevadas a cabo con el alumnado de secundaria priman las interacciones y reflexiones compartidas, el análisis que une lo racional con lo emocional y corporal.

En cuarto lugar, el proyecto apunta a la oportunidad que supone incorporar las relaciones horizontales, dialógicas y reflexivas que han beneficiado finalmente el propio proceso de desarrollo e implementación de la propuesta de *performance* edu(artista), al negociar pautas de acción colectivas que la mejoran a nivel estético, educativo y político-simbólico.

Finalmente, el estudio ha evidenciado las posibilidades de llevar el aprendizaje más allá del aula, al conectar y articular esta propuesta con otras entidades y agentes profesionales, culturales y educativos. La experiencia de “salir del aula” de formación profesional y presentar la *performance* en centros cívicos y Ayuntamiento podemos contemplarla también como parte de un proceso más amplio de innovación social y ciudadana capaz de contribuir al fortalecimiento de las políticas de igualdad de género implementadas a nivel público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A., Lombardo, E. (2018) Gender Equality and De-Democratization Processes: The Case of Spain. *Politics and Governance*, 6 (3), 78-89.
- Balme, C. 2013 [2008]. *Introducción a los estudios teatrales*. Santiago: Frontera Sur Ed.
- Besselink, T. (2013). Learning choreography. In J. Moravec (Ed.). *Knowmad Society* (pp. 89-128). Minneapolis: Education Futures.
- Coetzee, M-H. (2018) Embodied knowledge(s), embodied pedagogies and performance. *South African Theatre Journal*, 31:1, 1-4. DOI: 10.1080/10137548.2018.1425527
- Crabtree, RD., Sapp, DA., & Licon, AC. (Eds.). (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Curnow, J. (2013). Fight the power: Situated learning and conscientisation in a gendered community of practice. *Gender and Education*, 25(7), 834-850.

- Davids, T. & Willemse, K. (2014). Embodied engagements: Feminist ethnography at the crossing of knowledge production and representation - An introduction. *Women's studies international Forum*, 43, 1-4.
- Edmiston, B. (2014). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: engaging students across the curriculum*. New York: Routledge.
- Fernández, C. (2014). *Estudios de performance. Performatividad en las artes escénicas*. Madrid: Omm Press.
- FIA. (2010). *Handbook of good practices to combat gender stereotypes and promote equal opportunities in film, television and theatre in Europe*. Prague: International Federation of Actors (FIA).
- Fundación Telefónica (2014). *Decálogo de un proyecto innovador. 10 criterios que debe cumplir un proyecto innovador*. [Disponible en: <https://observatorio.profuturo.education/blog/2014/09/12/decalogo-de-un-proyecto-innovador-guia-practica-fundacion-telefonica/>]
- Giambrone, A. (2016). *Dramatic Encounters: Drama pedagogy and conflict in social justice teaching* [PhD Dissertation]. University of Toronto, Retrieved on 10th May 2018 from Tspace, University of Toronto (URL: <http://hdl.handle.net/1807/72998>)
- Jackson, A., & Vine, C. (2013). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. London: Routledge.
- Landy, R. J., & Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change: education, social action and therapy*. New York: Palgrave Macmillan.
- López, M. (2011). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid: horas y HORAS.
- Markovich, D. Y., & Rapoport, T. (2013). Creating art, creating identity: Under-privileged pupils in art education challenge critical pedagogy practices. *International Journal of Education through Art*, 9(1), 7-22. DOI:10.1386/eta.9.1.7_1
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- Munday, C., Anderson, M., Gibson, R., & Martin, A. J. (2016). Drama in schools. Agency, community and the classroom. In M. Finneran & K. Freebody (Eds.), *Drama and social justice: Theory, research and practice in International contexts* (pp. 75-88). London; New York: Routledge.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Basingstoke, England; New York: Palgrave Macmillan.
- Sales Oliveira, C. (2014). Empowerment labs: Gender equality, employability and theatre catalyzing social change. *Procedia-social and behavioral sciences*, 161. 56-63.
- Sales Oliveira, C., Monteiro, A. A., & Ferreira, S. P. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *Gender consciousness through applied theatre*, (1), 77-92. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.OJS352.
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory. *Cultural-Historical Psychology*, 14 (3), 43-56. DOI: 10.17759/chp.2018140304.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23: 104-113. DOI:10.7238/a.v0i23.3260.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Villanueva Vargas, MC. (2019). *Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom, Trinity College Dublin. School of Education*. Recuperado de: <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/86151>.

EL TEATRO DEL OPRIMIDO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Mariana Jaramillo Marín
Universidad de León

PALABRAS CLAVE

Teatro del Oprimido, escuelas democráticas, Pedagogía del Oprimido, Aprendizaje basado en Proyectos, Teatro Foro, Teatro Legislativo

RESUMEN

El presente trabajo es una propuesta de intervención para la construcción de una escuela más democrática a través del Teatro del Oprimido. Se ha realizado una revisión teórica sobre tres conceptos: las escuelas democráticas, la Pedagogía del Oprimido y el Teatro del oprimido. Las ideas que lo fundamentan son: la democracia como forma de vivir en sociedad y experiencia que debe ser vivida cotidianamente; la escuela como territorio de aprendizaje de la democracia y agente social de cambio y, por último, el diálogo como herramienta para construir ciudadanía. Este proyecto se estructura en tres fases y usa diversas técnicas del método. La primera fase favorece la globalización curricular a partir del Aprendizaje basado en Proyectos usando el Teatro Foro. La segunda, a partir del Teatro Legislativo, crea espacios de diálogo con toda la comunidad educativa para la participación en construir el centro que desean. La tercera fase incentiva alianzas e intercambio con la sociedad para potenciar un aprendizaje contextualizado. En todo el proceso, la orientación educativa constituye un eje central para el asesoramiento y acompañamiento en toda la intervención. El uso del teatro favorece el desarrollo de capacidades y habilidades a nivel afectivo, cognitivo, perceptual, psicomotor, social y verbal.

INTRODUCCIÓN

La escuela como territorio de aprendizaje y socialización de las nuevas generaciones, constituye un escenario perfecto para ser agente de cambio (Thoilliez, 2019). El proceso de construcción y de transformación de las prácticas educativas y de la escuela como un espacio para el ejercicio de la democracia (Saiz, Rodríguez y Susinos, 2019), lleva consigo la necesidad de dialogar sobre qué tipo de escuela se quiere y para qué se está educando. La finalidad del presente trabajo es hacer un análisis sobre cómo puede contribuir el Teatro del Oprimido⁴⁹ (TO en adelante) en la construcción de una escuela más democrática y participativa en pro del bien común para transformar la realidad social. Los conceptos clave a profundizar para el desarrollo de esta propuesta son el concepto de escuela democrática, la Pedagogía del Oprimido, el Teatro del Oprimido y las relaciones que pueden encontrarse entre ellos como propuestas intrínsecamente transformadoras.

LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

El término de escuelas democráticas fue introducido por Apple y Beane (1997), quienes encuentran que “el significado más profundo de la democracia se forma [...] en los detalles de la vida cotidiana”(Apple y Beane, 1997, p. 158). La democracia como *praxis* revela que

⁴⁹ En este trabajo se empleará un lenguaje no sexista. Dentro de la palabra Oprimido se incluyen oprimidos y oprimidas. Sin embargo, se utilizará el masculino genérico del Teatro del Oprimido para hacer referencia al nombre del método. Igualmente, en las citas textuales, se respetará el lenguaje del autor o autora, en el caso de que se utilice el masculino genérico, se entenderá que incluye a mujeres y a hombres.

ésta no es algo externo a la vida de las personas, sino que debe formar parte de sus experiencias vitales, al ser agentes activos en la construcción de la sociedad que anhelan. El ejercicio de la democracia dentro del ámbito escolar es, por tanto, una experiencia práctica que debe ser reflexionada, sentida y compartida en comunidad (Dewey, 2004). Esto implica la toma de decisiones real sobre las cuestiones que interesan, preocupan y afectan la vida en la escuela de las personas que la componen, no la simple “gestión del consentimiento” ante decisiones que han sido ya tomadas previamente (Apple y Beane, 1997).

En todo proceso colectivo, existen múltiples tensiones entre los intereses individuales y el bien común. La práctica democrática se encuentra en la integración armónica de estas fuerzas en conflicto. Este hecho es una pregunta esencial que lleva a responder qué sociedad se anhela ser. Dentro de esta noción, la pedagogía no es solamente una capacitación para el mundo laboral, sino que tiene que ver con la preparación para una vida en sociedad (Giroux, 2019). Para Feito y López (2008), las escuelas democráticas deben estar al menos cimentadas en tres pilares fundamentales: *la inclusión, la participación de la familia, el profesorado y el alumnado en la gestión y control del centro y la escucha de la voz del estudiantado*. Según los autores, lo que define a un centro como democrático son los fines y valores que establecen para todo el alumnado. De esta manera, describen diez rasgos característicos de las escuelas democráticas:

- *La globalización curricular*, se encuentra en el trabajo por proyectos que integra el conocimiento y permite una relación entre los intereses del alumnado, la docencia e, incluso, la implicación de las familias (Feito y López, 2008).
- *La enseñanza basada en el diálogo*, a partir de la elección de contenidos por el alumnado o las asambleas, las cuales ayudan a que el alumnado dialogue sobre su mundo.
- *La remodelación de las bibliotecas como centro de recursos y de información*, es la resignificación de espacios conectados a la docencia, fomentando la lectura, la investigación, la creación literaria, etc.
- *La integración curricular de las TIC* de forma que a través de su uso el alumnado pueda interactuar directamente con el material, investigar, desarrollar ejercicios, etc.
- *La organización alternativa del aula*, formas de organización como los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo o dos docentes por aula.
- *La apertura al entorno local-global*, Se aprovechan las oportunidades educativas desde lo cercano, como lugares de interés o realizar actividades, y desde lo global, con alianzas con otras instituciones de otras comunidades autónomas o países.
- *La construcción de una convivencia democrática*, conlleva establecer estructuras de participación colectiva de toda la comunidad educativa. Además, implica utilizar la mediación de conflictos para los problemas de convivencia.
- *La cooperación con las familias*, es condición indispensable para las escuelas democráticas (Feito y López, 2008). Esta participación puede darse desde los órganos de gobierno y/ desde la implicación en las diferentes tareas escolares extracurriculares o curriculares.
- *Los profesores y profesoras como intelectuales transformativos*, puesto que son el motor de cambio si tienen compromiso ético y político con la transformación (Feito y López, 2008). Para ello, es necesario la apertura a la innovación educativa y reflexionar sobre su propia praxis para, en colectivo, mejorar su práctica docente.
- *Atención y respuesta a la diversidad desde un enfoque inclusivo*, es en esencia el acceso al aprendizaje de la cultura básica para todo el alumnado sin discriminación por condición social, procedencia, género, etnia, capacidades o experiencias (Feito y López, 2008).

LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO DE PAULO FREIRE

Tanto el TO como el concepto de escuelas democráticas se nutren de los planteamientos teóricos y filosóficos de Freire. Para el autor la educación como práctica de libertad, es una pedagogía elaborada *con* las personas oprimidas, no *para* ellas (Freire, 1995). Este es el punto de partida a la crítica que hace de la educación tradicional, a la que denomina educación “bancaria”, donde el sujeto es quien enseña y, el objeto, quien aprende. Su fin es depositar, transferir o transmitir contenidos, que muestran una realidad vacía y desvinculada de los intereses de las personas aprendices. Esto crea dos polos opuestos: quienes saben y quienes no saben, dicotomía que sirve a los intereses de las personas opresoras, puesto que anulan la capacidad crítica de las aprendices, contribuyendo a la aceptación y adaptación a la situación de opresión, no a su transformación.

En contraposición a esta concepción bancaria, Freire plantea la educación problematizadora, donde el ser humano ya no es un recipiente vacío que repite y memoriza un discurso, sino que es un ser con conciencia de sí mismo, que reflexiona y actúa sobre su mundo para transformarlo. La educación liberadora es un proceso en el que el educador en el acto de enseñar aprende, y el educando en el acto de aprender, educa (Freire, 1995). Ambos aprenden y reflexionan sobre el objeto de conocimiento al mismo tiempo, superando así la contradicción educador-educando. Este hecho trae consigo múltiples consecuencias y es un punto central de las escuelas democráticas, donde la persona que aprende es agente activo y protagonista de su propio aprendizaje y, la persona que enseña, está comprometida con la transformación de la realidad hacia un mundo más equitativo. Esta transformación se plantea a nivel de contenidos, metodología, de gestión del centro, de creación de experiencias dirigidas al bien común y la vivencia de ejercer la democracia en colectivo.

Para que todos estos cambios puedan darse es necesario el diálogo. Para Freire, la educación como práctica de la libertad, sólo es posible mediante él. El diálogo es la palabra pronunciada referida al mundo y a las relaciones de los seres humanos con él y entre sí. En el encuentro dialéctico se supera la contradicción que plantea la educación bancaria y se problematiza, investiga la realidad, reflexionando y actuando sobre el mundo para transformarlo. Además, Freire describe otras características inherentes él, como *la humildad, la fe en el ser humano, la esperanza y el pensar verdadero*, que comprende la realidad en una permanente transformación que avanza hacia la humanización de las personas (Freire, 1995). Todas estas características se pueden encontrar en la base pedagógica del TO y las escuelas democráticas. El diálogo es la esencia tanto de las escuelas democráticas como del TO. Es el camino y la vía para construir ciudadanía.

A pesar del tiempo transcurrido desde que Freire escribió estas palabras, sigue presente una concepción de la educación basada en contenidos curriculares que silencian o distorsionan la imagen de muchas culturas y colectivos, la privatización paulatina de la educación, la competición como valor pedagógico o la introducción de las empresas en la educación (Díez, 2018). Por lo que la cuestión no está únicamente en las metodologías docentes.

EL TEATRO DEL OPRIMIDO

El TO es un método teatral creado por el teatrólogo brasileño Augusto Boal. Durante toda su experiencia profesional, fue sistematizando el conjunto de ejercicios, juegos y técnicas, así como estableciendo también los principios filosóficos y éticos que lo sustentan. Es un teatro hecho, en conjunción con Freire, *por y con* las personas oprimidas, no *para* ellas. El TO se define como:

“Un método estético que- a partir de producciones artísticas, de la promoción del diálogo social y a través de acciones sociales, concretas y continuadas, generadas por la asociación solidaria entre grupos de oprimidos y oprimidas- tiene por objeto contribuir a la transformación de realidades injustas” (Santos, 2016, p. 52).

El concepto de opresión dentro del TO es una posición social marcada por las relaciones de poder entre grupos sociales, visión compartida con Freire. Las opresiones no son esenciales ni individuales, sino que tienen un carácter histórico y colectivo, lo que permite que puedan ser cambiadas. Esta concepción de opresión y oprimido-oprimida otorga un contexto complejo que debe ser analizado para desenmascarar los mecanismos de dominación, alejando la visión dualista de opresor-malo y oprimido-bueno.

Para Boal (1985), el teatro en sí mismo no cambia el mundo, pero si es un *ensayo de la revolución*, donde las personas espectadoras pueden practicar las alternativas de cambio de la situación de opresión. Aquí se encuentra su potencial transformador: romper con la dicotomía platea-espectador, convirtiendo la persona espectadora en espect-actriz. Esta forma de hacer teatro busca democratizar el arte para que las personas oprimidas se apropien de los medios de producción del teatro (Boal, 2012). La capacidad estética está en todos los seres humanos, no sólo en unos pocos eruditos o profesionales. Esta idea es central en el TO, pues parte de que todas las personas son actrices y pueden producir teatro, cuestión relacionada con la *fe en el ser humano* descrita por Freire.

Los principios que guían la práctica del TO son la ética y la solidaridad. La ética es entendida en el TO como “la reflexión sobre cuál es el mejor modo de vivir y convivir en sociedades humanas” (Santos, 2016, p. 154), de forma que se establezcan relaciones justas y equitativas entre todas las personas para acceder a los recursos y a las oportunidades. La solidaridad sería “la articulación de acciones mutuas, complementarias, diversas y estratégicas entre diferentes grupos de oprimidos y oprimidas” (Santos, 2016, p. 159). La solidaridad requiere que haya horizontalidad entre las personas para poder dialogar. Las técnicas que componen el método del TO son la Estética del Oprimido, con los tres canales de comunicación (sonido, palabra e imagen), el Arsenal de juegos y ejercicios, el Teatro Imagen, el Teatro Foro, el Teatro Invisible, el Teatro Periodístico, el Arco Iris del Deseo y el Teatro Legislativo.

Se pueden destacar algunos elementos pedagógicos del TO que coinciden con la perspectiva de las escuelas democráticas. En primer lugar, se encuentra *el diálogo*, como ejercicio constante durante todo el proceso de TO. En el trabajo creativo, el diálogo se practica con la escucha mutua para llegar a acuerdos y tomar decisiones. En las presentaciones públicas, se fomenta el diálogo para el análisis de la realidad y la acción teatral directa en escena. La premisa *de lo simple a lo complejo*, en segundo lugar, como forma de estructurar cada ejercicio, cada sesión y cada proceso de TO. Se parte desde lo concreto y cercano para después indagar por la realidad más amplia. Al mismo tiempo, el proceso de TO se estructura primero desde la desmecanización y conciencia del cuerpo para conseguir, poco a poco, que el grupo cree metáforas de su propia realidad.

En tercer lugar, todo proceso de TO está enmarcado desde *lo individual a lo colectivo*. El trabajo creativo se explora individualmente, a nivel cognitivo y emocional, y se construye en colectivo. Las implicaciones educativas de esta forma de trabajar es la cohesión grupal y el reconocimiento en y de las otras personas, pues todos los individuos aportan, vivenciando la importancia del trabajo cooperativo. Por último, *la investigación*, como parte central de todo proceso, se hace a nivel corporal, emocional, cognitivo y social. Por ejemplo, el grupo debe investigar e indagar en las causas estructurales del problema abordado para poder entenderlo, proceso denominado *Ascesis*, que va desde lo micro a lo macro. Estos elementos pedagógicos se relacionan, igualmente, con las competencias y habilidades que potencia el teatro en la escuela, señalados por algunos autores y autoras en el apartado siguiente.

EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN

En el sistema educativo del Estado español no existe el teatro como asignatura. Sin embargo, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se hace referencia a él en algunos contenidos curriculares aislados de

las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Educación Física y Educación Plástica y Visual. Además, en Educación Secundaria, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, incluye la asignatura de *Artes Escénicas y Danza* en 4º curso, pero queda supeditada a la regulación que establezca cada Administración educativa y a la oferta de los centros docentes.

Según Motos y Navarro (2011) el teatro en la escuela se encuadra desde tres enfoques: como herramienta para trabajar distintos objetivos, como asignatura y/o como espectáculo. Los dos primeros pueden tener un mayor impacto en la adquisición de las distintas competencias y habilidades, puesto que el alumnado tiene un rol más activo y participativo. Estas capacidades y habilidades que desarrolla el teatro se encuentran a nivel afectivo, cognitivo, perceptual, psicomotor, social y verbal (Laferrière, 1997), las cuales se han organizado en cinco bloques:

- *Habilidades comunicativas*: El teatro invita a integrar la palabra y la acción (Trozzo y Sampredo, 2004), haciendo que el actor o la actriz sea capaz de coordinar el lenguaje verbal y no verbal para expresarse. Además, el teatro involucra otras formas de lenguaje y comunicación propio de otras artes como la plástica y la música, las cuales contribuyen a ampliar el espectro comunicativo al poder transmitir significados a través de la imagen y el sonido (Motos y Navarro, 2011).
- *El pensamiento estético, creativo y crítico*: Desde el punto de vista estético, implica que el actor o actriz sea capaz de transformar las ideas y sentimientos en metáforas. Además, desarrolla la creatividad al estimular la búsqueda de alternativas a problemas y desafíos que surgen en la vida cotidiana, a partir de la percepción y la aceptación del conflicto (Trozzo y Sampredo, 2004). Asimismo, hablar de la propia realidad e investigarla, conduce a que se tenga que mirar desde una óptica crítica para poder transformarla, como pretende el TO.
- *La conciencia corporal y sensorial*: ayuda a que se adquiera mayor conciencia corporal al explorar sus posibilidades (movimientos, gestos, sonidos, etc.). Igualmente, contribuye a despertar los sentidos, sobre todo la vista, el oído y el tacto, y la percepción espacial, al trabajar la ubicación en el espacio y la relación que se tiene con él, pues la persona que actúa deben saber y sentir todos los elementos que hay en el escenario para poder desenvolverse con soltura en él.
- *Habilidades emocionales y afectivas*: en el teatro se practican actividades relacionadas con la conciencia de emociones y sentimientos. Esto implica el desarrollo de la inteligencia emocional, al vivenciar a través del juego el universo emocional humano y sus consecuencias en las relaciones tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (Motos y Benlliure, 2019). La reflexión a partir de ello posibilita el manejo y control de emociones (Motos y Navarro, 2011).
- *Competencias sociales*: la esencia colectiva del teatro contribuye a desarrollar la escucha activa, la empatía, el trabajo en equipo, el aprendizaje de normas, resolución de conflictos, el respeto a las diferencias, etc. Además, potencia el trabajo cooperativo, pues para lograr los objetivos es necesario organizarse y participar activamente (Trozzo y Sampredo, 2004). Este hecho favorece la cohesión y la conciencia de grupo, estimulando la inteligencia interpersonal (Motos y Navarro, 2011) y la ética personal.

En la literatura científica se pueden encontrar diversas experiencias del uso del teatro en la educación formal, todas dentro de los tres enfoques señalados por Motos y Navarro (2011), aunque casi todas las investigaciones estudian el teatro como “herramienta” para conseguir otros objetivos, ya sean a nivel académico y curricular como transversales al currículo. El teatro mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje, enriquece la práctica docente, favorece la creatividad, la socialización, la participación y la motivación (Blanco, 2016; Blanco y Gonzalez-Sanmamed, 2015; Fernández, 2018; Valerio, 2012). Además, contribuye

a mejorar la autoestima del alumnado, tanto en la autoestima global como emocional (Hugon, 2016).

Es en los contenidos transversales donde se puede encontrar el uso del TO en la escuela. Aunque no se aplica el método como tal, se emplean técnicas del TO como el Teatro Foro o el Teatro Imagen, bajo el nombre de Teatro Social. Algunas experiencias en la escuela que revelan que el TO puede contribuir a mejorar la convivencia y el trabajo colaborativo al fomentar la empatía y el apoyo mutuo, más atención a las propias emociones, afrontamiento a las situaciones conflictivas de una manera más rápida y positiva y una mayor comprensión en los temas tratados en las obras de teatro y el pensamiento ético (del Pozo, 2016; Uría, 2018).

En el ámbito universitario se ha usado el TO para la formación del profesorado, mostrando que facilita la reflexión sobre las prácticas docentes, incentiva el compromiso de maestras y maestros con la transformación social y desarrolla las habilidades docentes necesaria para el desarrollo de su profesión desde una perspectiva inclusiva y democrática (Calvo, Haya y Ceballos, 2015; Desai, 2017). Así, el TO contribuye a crear espacios seguros dentro del aula al permitir profundizar y abordar de forma creativa temas delicados y expresar distintos puntos de vista (García, Crifasi y Dessel, 2019) y, al mismo tiempo, como enfoque pedagógico para la comunicación intercultural (Burroughs y Muzuva, 2019).

A nivel nacional también existen otras experiencias de entidades de Teatro Social que emplean dentro de su repertorio el TO y trabajan dentro de las instituciones educativas. Tal es el caso de La Rueda Teatro Social (2017) que llevó a cabo un proyecto para abordar el tema de la convivencia en el barrio y en el Instituto. El alumnado realizó diversas obras de Teatro Foro, entre otras actividades, y lideraron unas jornadas de convivencia con toda la comunidad educativa y las asociaciones del barrio. Asimismo, La entidad Tr3 Social (s. f.) con el proyecto “Mediación y Teatro Foro” tiene como objetivo el fortalecimiento de la convivencia y la resolución de conflictos en el ámbito escolar, trabajando con el alumnado, el profesorado y las familias. Estas investigaciones y experiencias en el ámbito escolar revelan que el TO es compatible con la educación formal y que, introducirlo en la escuela, aporta beneficios al alumnado a nivel académico y personal, a la calidad de la práctica docente y al desarrollo comunitario al involucrar a toda la comunidad educativa.

OBJETIVOS

Hacer una revisión teórica de los conceptos teóricos y aplicaciones prácticas de las escuelas democráticas y el Teatro del Oprimido que sustentan esta propuesta.

Elaborar una propuesta integral que abarque a toda la comunidad educativa para aplicarlo en un centro educativo, con el fin de contribuir a que el centro educativo sea más democrático e inclusivo.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del trabajo se ha hecho una revisión teórica de los conceptos relacionados con el TO y las escuelas democráticas, a partir de la consulta en bases de datos científicas en lengua castellana, portuguesa e inglesa como Dialnet, Scopus, Eric y Elsevier. Se ha seguido el criterio de relevancia y actualidad para la elección de material bibliográfico, además de consultar las fuentes de los autores y autoras principales de cada uno de los conceptos teóricos estudiados. Dada la novedad del tema, hay muy poca bibliografía respecto al TO en el ámbito de la educación formal. Por este motivo, se han elegido también estudios que introducen el teatro en general en la escuela y algunas experiencias, que, si bien no son estudios científicos, pueden arrojar luz al estado de la cuestión.

PROPUESTA

OBJETIVOS

Objetivo general

- Contribuir a la construcción de una escuela más democrática e inclusiva con la participación de toda la comunidad educativa a través del TO.

Objetivos específicos

- Favorecer la globalización curricular a partir de la introducción del Aprendizaje basado en Proyectos usando como herramienta el TO.
- Crear espacios para el diálogo y la participación de toda la comunidad educativa a través de diversas técnicas del TO para la generación de ideas y propuestas para construir el centro que desean.
- Incentivar alianzas e intercambios con el entorno y el resto de la sociedad como forma de potenciar un aprendizaje contextualizado.

PERSONAS DESTINATARIAS

Esta propuesta puede ser desarrollada en cualquier centro de Educación Secundaria que desee, como institución, construir una escuela democrática en unión con todos los agentes que la componen. Sin embargo, dadas las características y filosofía del TO, se hace más necesaria y urgente su aplicación en un centro educativo que presente condiciones contextuales marcadas por las dificultades socioeconómicas de las familias, presencia de alumnado de origen migrante y de minorías étnicas, conflictos de convivencia, alta tasa de fracaso escolar, etc.

FASES

PRIMERA FASE: IMPLEMENTACIÓN Y FORMACIÓN

La implementación de esta propuesta en un centro puede hacerse desde dentro, es decir, desde una persona o personas del equipo docente que estén formadas en TO, o desde fuera, pidiendo apoyo de personas expertas en TO que formen a docentes, alumnado y familia en el método. Al proponer un nuevo proyecto en un centro educativo, el punto de partida es contar con el apoyo del Equipo Directivo, un grupo de docentes que se involucren en el mismo, incluido el Departamento de Orientación Educativa y algunas familias.

1. Creación del Grupo Motor

Una vez presentado el proyecto a la comunidad y conseguidos los apoyos por parte de Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y un grupo del profesorado, sobre todo, el siguiente paso es la creación del Grupo Motor integrado por docentes, alumnado y familias. El Grupo Motor va a poner en marcha el resto del proyecto, siendo el punto de referencia para las siguientes fases. Este grupo será formado en TO para que, posteriormente, enseñen el método y faciliten los procesos de creación de las obras de Teatro Foro, convirtiéndose en "curingas"⁵⁰. Para ello, es necesario abrir un espacio de formación en TO abierto a todas las personas de la comunidad educativa que quieran participar. Éste proceso formativo se puede ofertar, en formato de talleres o actividades extraescolares, fuera del horario lectivo inicialmente. Este grupo desarrollaría una obra teatral con la metodología de TO, que será presentada en el centro educativo y servirá de ejemplo y primer paso en el desarrollo del proyecto.

⁵⁰ Curinga en el Teatro del Oprimido es tanto la persona que facilita y guía el proceso de creación e investigación de la pieza de teatro como la persona intermediaria entre el público y el escenario en una sesión de Teatro Foro.

2. El TO a través del Aprendizaje Basado en Proyectos

El TO es posible aplicarlo dentro del aula en conjunción con diferentes áreas de conocimiento, ya que la construcción de una obra de teatro es un proceso de investigación y creación en sí misma. Surge de una pregunta que el grupo tiene respecto a las vivencias y experiencias de opresión o discriminación sufridas y requiere diversas estrategias y conocimientos para dar respuestas y plasmarlas de forma expresiva en una representación. En este sentido, es posible la alianza entre la educación formal y la educación no formal a través del TO y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP en adelante), pues permite la unión entre el currículo oficial y la acción investigadora desde diferentes planos. En esta primera fase de la propuesta, se plantea este proyecto para el alumnado de 4º de ESO. Se explican inicialmente las técnicas de TO que se aplicarían, para después, mediante el ABP, plantear cómo se desarrollarían en las distintas áreas de conocimiento de forma integrada.

Técnicas del Teatro del Oprimido

Las técnicas que se explican a continuación son las que constituyen la base de todo el entramado pedagógico del método, ya que en un proceso de TO se trabaja a partir de éstas fundamentalmente.

- Arsenal de juegos y ejercicios. Son el punto de partida de todo proceso de TO y están divididos en cuatro categorías (Boal, 2002). La primera categoría trabaja la creación de movimiento, exploración corporal y desmecanización del cuerpo. La segunda es para incentivar la atención, la concentración y la interrelación con las demás personas y el entorno. La tercera categoría busca el descubrimiento de los sentidos, principalmente a través de los ejercicios con los ojos cerrados. Y, por último, la cuarta categoría, tiene que ver con los juegos de improvisación y creación. La organización de una sesión empieza por ejercicios de la primera categoría hasta llegar a la cuarta.
- Estética del Oprimido. Está compuesta por tres canales de comunicación: el sonido, la palabra y la imagen, los cuales forman un círculo, que Boal (2012) llama *sinestesia artística*, donde de los sonidos salen imágenes, de las imágenes textos, de los textos sonidos, y así, hasta múltiples posibilidades, haciendo que las piezas de teatro construidas sean más ricas estéticamente y se exploren y descubran las habilidades artísticas del grupo.
- Teatro Imagen. En esta técnica, el lenguaje del cuerpo se convierte en la vía de comunicación y, con su lectura, se puede comprender lo que se representa (Santos, 2016). El Teatro Imagen consiste en la representación individual o colectiva, en forma de estatua, de sentimientos, conflictos o conceptos. Muchas veces, las imágenes estáticas son dinamizadas en movimientos lentos para profundizar en las acciones y reacciones de los personajes.
- Teatro Foro. El Teatro Foro consiste en un diálogo con el público a través de la presentación de un conflicto en escena, donde la persona oprimida (protagonista) lleva a cabo diversas estrategias para cambiar la situación, pero finalmente fracasa, lo que da pie a que el público intervenga y ensaye en escena las alternativas para transformar el conflicto. El proceso de creación radica en indagar en una situación de opresión vivida por alguien del grupo e investigar en las causas estructurales del problema. Esta investigación es fundamental porque permite tener una perspectiva global, ya que la ausencia de ésta produce un problema circunscrito en las relaciones personales entre individuos (Santos, 2016), viendo la realidad polarizada entre persona oprimida-buena y persona opresora-mal. Todo el trabajo se lleva a cabo mediante las otras técnicas como el Teatro Imagen y la Estética del Oprimido.

Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos fue presentado por William Kilpatrick en 1918 como el Método de los Proyectos (Beyer, 1997). Esta metodología consiste en la adquisición de

conocimientos y competencias a través de la elaboración de proyectos que dan respuesta a un problema real (Trujillo, 2017). En el ABP se busca que el alumnado participe activamente en la construcción de su propio conocimiento mediante el “reconocimiento de problemas, priorización, recogida de información, comprensión e interpretación de datos, establecimiento de relaciones lógicas, planteamiento de conclusiones o revisión crítica de preconceptos y creencias”(Trujillo, 2017, p. 6). Asimismo, el profesorado rompe con su rol tradicional de poseedor y transmisor de conocimiento, para convertirse en la persona que facilita la situación de aprendizaje.

El ABP, según Trujillo (2017), se caracteriza por enseñar contenido significativo, incentivar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y diversas formas de comunicación, colocar la investigación como la parte central del proceso, organizarse alrededor de una pregunta abierta, crear la necesidad de aprender contenidos esenciales y competencias clave, permitir algún grado de toma de decisión por parte del alumnado, requerir un proceso de evaluación y reflexión y, por último, una audiencia.

El ABP tiene varias fases hasta la construcción del producto final, que en esta propuesta será la construcción de una obra de Teatro Foro. Esta elaboración es un proceso de creación que requiere la investigación corporal, cognitiva, emocional y de la realidad, donde el alumnado es agente activo. La globalización curricular, que proponen Feito y López (2008), se hace posible, pues en este proyecto se involucran diferentes áreas de conocimiento. Además, la enseñanza basada en el diálogo es la esencia del TO y todo proceso conlleva la elección del tema, la negociación y la escucha de todas las propuestas. Por tanto, la inclusión y la voz del alumnado son el núcleo de todo el desarrollo del ABP.

Desde esta propuesta integradora, utilizando el TO como estrategia, las asignaturas involucradas en el proyecto serían Lengua y Literatura, Música, Geografía e Historia, Educación Plástica, Visual y Audiovisual y Educación Física. En el diseño de la propuesta, cada área tiene su rol en un momento determinado del proceso dentro de las fases del ABP:

1. Pregunta inicial: es la pregunta que se plantea al alumnado para despertar su interés: *¿cómo podemos vivir mejor en el instituto? ¿qué instituto soñamos?* Estas preguntas entablan el debate inicial para develar los conflictos que el alumnado vive en el centro y sacar el tema sobre el que versará la obra de Teatro Foro.
 2. Conformación de los equipos de trabajo: Los grupos se establecen en función del principio de inclusión y participación de todo el alumnado. el Teatro Foro es una creación colectiva de toda la clase, estos grupos serán para los momentos en los que se requiera trabajo en subgrupos. Cada estudiante tendrá un rol asignado, que irán rotando durante todo el proceso: rol de portavoz, rol de secretaria, rol de supervisión y rol de coordinación.
 3. Definición del producto final: el producto final del proyecto es la creación de una obra de Teatro Foro. Es necesario explicar al grupo qué es el Teatro Foro, incluso hacer una pequeña demostración para entenderlo mejor.
 4. Organización y planificación: esta fase debe ser desarrollada tanto por el profesorado como por el alumnado. Aquí se enmarca todo el proceso, sus momentos y las tareas a realizar.
 5. Investigación: en este momento se comenzará con la creación de la obra de Teatro Foro. Para ello se van a distinguir tres momentos y en cada uno de ellos las asignaturas involucradas. Los contenidos que se trabajan en cada una de ellas están extraídos de la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Exploración Corporal y Expresiva: En el “Bloque 6. Situaciones de índole artística o de expresión” se la asignatura de Educación Física se realizarán ejercicios de expresión y conciencia corporal, recogidos en el Arsenal de juegos del TO, para que el alumnado se apropie del lenguaje teatral.

- Búsqueda de información: en el “Bloque 3. La Revolución Industrial”, de la asignatura Geografía e Historia, el alumnado debe buscar los motivos por los cuales surge la escuela como institución y el contexto social y político de la época para entender por qué es cómo es en este momento de la historia.
- Proceso de creación: el alumnado empieza a construir la obra creando material estético. Esto es la generación de escenas, construcción de escenografía, vestuario y música. Este proceso es colectivo y se construye con la técnica de Estética del Oprimido. Las asignaturas involucradas son:
 - ✓ Educación Plástica, Visual y Audiovisual: es parte de esta materia que el alumnado experimente la relación entre los distintos lenguajes: plástico, musical, verbal y gestual. En el “Bloque 1. Expresión Plástica” del currículo, es posible que el alumnado experimente con materiales reciclados, aplicando las técnicas plásticas, para la creación de objetos y vestuario.
 - ✓ Lengua Castellana y Literatura: La creación de textos literarios con intención lúdica y creativa hace parte de del currículo de la asignatura, incluidos en el “Bloque 4. Educación Literaria”. El alumnado puede escribir el texto dramático y crear textos poéticos que hablen del tema de la obra o sobre sus sentimientos y percepciones del problema.
 - ✓ Música: En el “Bloque 1. Interpretación y creación” del currículo se encuentra como contenido la expresión instrumental, vocal y corporal. Aquí se creará con instrumentos musicales y objetos reciclados para explorar distintos sonidos y componer las piezas musicales de la obra.
- 6. Presentación del proyecto y difusión: Esta fase consiste en la muestra pública de lo aprendido y cómo se ha dado respuesta a la pregunta guía. La muestra del proyecto es la presentación de la obra de Teatro Foro construida por el alumnado. Se requiere el apoyo de todas las asignaturas implicadas, del Equipo Directivo y el Departamento de Orientación. La Obra se presentaría en el salón de actos y se invitaría a las familias, profesorado y el resto del alumnado. La difusión puede ser mediante carteles diseñados en el área de Plástica, con una nota de prensa publicada en periódico del centro, si lo hay, hecha en el área de Lengua y Literatura y con una comunicación a las familias.
- 7. Evaluación y reflexión: la evaluación del proyecto debe ser una evaluación crítica y reflexiva del proceso de aprendizaje y de lo que ha supuesto de cambio y mejora para quienes han participado y para el propio centro y/o el entorno. Para ello, es posible utilizar las rúbricas de aprendizaje, por una parte, para todas las áreas de conocimiento implicadas, donde el alumnado tenga claro cuáles son los criterios de evaluación y, por otra, para analizar qué cambios ha producido personalmente, en el centro y socialmente en el entorno.

El ABP es un ciclo que nunca termina. De la culminación de un proyecto, surge una nueva pregunta y, por tanto, un nuevo proyecto. Así, es posible que la presentación de la obra de Teatro Foro genere nuevas preguntas en el alumnado o que se genere la inquietud de realizar un trabajo para la comunidad, donde podría empezar otro proyecto enmarcado, por ejemplo, dentro del Aprendizaje por Servicio, el cual se enmarca dentro del ABP (Trujillo, 2017).

SEGUNDA FASE: DIÁLOGO DEMOCRÁTICO

El propósito principal de esta fase es la incorporación del TO para dialogar y abrir espacios de participación a toda la comunidad educativa respecto al centro que desean construir.

1. Expansión del TO a través del ABP

Tras la experiencia del año anterior, es posible expandir el TO a través del ABP a otros cursos, donde otros grupos vivencien el proceso de creación e investigación. Las temáticas a abordar pueden ir orientadas a que el alumnado, a partir de las obras de Teatro Foro,

expresen los conflictos que viven en la institución escolar. Estas obras construidas por el alumnado serán presentadas al público como muestra final de todo el trabajo desarrollado.

2. Teatro Legislativo para la participación democrática

El TO es el teatro del diálogo (Santos, 2016). En este sentido, puede ser un camino para invitar a dialogar a toda la comunidad educativa con el objetivo de reflexionar y generar propuestas que posibiliten una escuela más democrática, participativa e inclusiva. Una de las técnicas del método que puede facilitar este proceso es el Teatro Legislativo. Esta técnica tiene como objetivo principal la participación política de la ciudadanía para proponer nuevas leyes o cambiar las que ya existen. Consiste en la presentación de una pieza de Teatro Foro, que muestra una situación de opresión o conflicto, donde los espect-actores y espect-actrices entran en escena y ensayan sus alternativas de transformación. Al finalizar el Teatro Foro, con ayuda de un grupo de personas expertas en la temática, llamado Célula Metabolizadora, el público remite por escrito propuestas que, desde su punto de vista, deben estar contempladas en la ley para que esa situación de opresión no se dé. Estas propuestas son analizadas por la Célula Metabolizadora y, posteriormente, votadas por el público antes de clausurar la presentación de Teatro Legislativo. Para finalizar el proceso, estas sugerencias son enviadas al parlamento o los órganos de gobierno (Santos, 2016).

Si tomamos la escuela como una micro-sociedad, se puede traer esta técnica del TO para invitar a toda la comunidad educativa a crear la escuela que desean a través de sus propuestas. Con esta técnica es posible recoger sugerencias de mejora para los distintos planes del Centro, según la problemática que se esté trabajando, como el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Convivencia, el Reglamento de Régimen Interior, el Plan de Acogida, el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Acción Tutorial, etc. Este proyecto se divide en tres fases:

1. Creación de la pieza de Teatro Foro: El Teatro Legislativo parte de la construcción de una pieza de Teatro Foro. En este caso, se proponen dos opciones. La primera es utilizar la extensión del ABP en unión con el TO para abordar la construcción de diversas obras de Teatro Foro que hablen de distintas problemáticas del Centro, donde también sea posible la participación de otras personas de la comunidad educativa. La segunda opción es la creación de grupos temáticos. Esto es, que los grupos se conformen por el interés hacia un tema concreto (la convivencia, la participación, la igualdad, la diversidad sexual, las metodologías docentes, etc.) y estén compuestos por alumnado, profesorado y familia.
2. Presentación de Teatro Legislativo: una vez creada la pieza o piezas de Teatro Foro, éstas son presentadas al público. Cada presentación de Teatro Legislativo consta de varios momentos y puede tener una duración aproximada de dos horas:
 - ✓ Presentación del Teatro Foro: la sesión de Teatro Legislativo comienza con la presentación de la pieza de Teatro Foro, creada en la primera fase, donde el público interviene en escena para dar sus alternativas de transformación de la situación presentada en la obra.
 - ✓ Escritura de propuestas: cada persona del público refleja por escrito las sugerencias o ideas que considera que deben estar recogidas en los planes del centro y que ayudan a cambiar o evitar que ocurra la situación presentada en la obra de Teatro Foro.
 - ✓ Célula Metabolizadora: estas propuestas y sugerencias llegan durante la presentación de la obra a la Célula Metabolizadora, que se encarga de identificarlas, separarlas, analizarlas, seleccionarlas y elaborar el texto final. La Célula Metabolizadora es un equipo de personas expertas en el tema y tienen como objetivo recoger, analizar y transformar las ideas generadas por el público en “propuestas estructuradas para la votación” (Santos, 2016, p.108). En este caso, estas personas pueden ser docentes, expertos en educación, docentes de la Universidad, activistas, etc. Por ello, deben ser convocadas con antelación para que puedan asistir a la presentación de Teatro Legislativo.

- ✓ Toma de decisión: La toma de decisión se hace a continuación de la obra de teatro. El equipo metabolizador presenta el resumen general de las propuestas recibidas y la información necesaria para ayudar al público a tomar una decisión. Después, se presenta la propuesta de la Célula Metabolizadora y se abre el debate sobre la misma, la petición de más explicaciones y otras sugerencias o revisiones. Una vez finalizado el debate, se hace la votación. Cada persona debe recibir tres cartones de color verde, rojo y amarillo para votar a favor, en contra o abstención, respectivamente. Las propuestas que elija el público serán las que se presenten al Consejo Escolar para su entrada en los documentos oficiales del Centro.
- 3. Presentación de las propuestas: es conveniente informar a toda la comunidad las propuestas que han sido aprobadas por el Consejo Escolar y en qué documentos están recogidas. Esta devolución puede hacerse a través de una reunión o enviar informaciones por varios medios como correo postal o electrónico.

TERCERA FASE: CENTRO ABIERTO AL ENTORNO LOCAL –GLOBAL

El propósito de la tercera fase es el intercambio intencionado con el resto de la sociedad y la incorporación de todas las propuestas generadas en el curso anterior a partir de las obras de Teatro Legislativo en los planes del centro educativo. Se relaciona con la apertura al entorno local y global, una de las características de las escuelas democráticas que mencionan Feito y López (2008). Aquí se trata de expandir la propuesta y crear alianzas con otras instituciones y agentes comunitarios, convirtiendo al centro educativo en un espacio comunitario para la reflexión de diversas problemáticas sociales. Las acciones que se pueden llevar a cabo en esta fase son:

- Presentación de las obras de teatro foro en otros centros educativos, eventos culturales, teatros, centros sociales y culturales, asociaciones, etc.
- El alumnado que ha estado comprometido con el proceso se puede convertir en agente multiplicador del método, enseñándolo al alumnado de otros centros.
- Las piezas de Teatro Legislativo que han servido para mejorar el centro, pueden ser ahora piezas que se presenten en otros centros educativos con la intención de crear conjuntamente un proyecto de ley que se envíe a órganos de gobierno a nivel autonómico y estatal.
- Es necesario establecer conexiones con otros lugares cercanos o lejanos del país que trabajen con el TO y el arte como estrategia de transformación social, sea en el ámbito escolar o no. Se puede plantear como proyecto de clase para el alumnado un festival o encuentro de TO y de otras experiencias artísticas para la generación y debate de ideas para la transformación de problemas escolares y comunitarios.

EVALUACIÓN

El proyecto está planteado en tres fases, es necesario que la evaluación sea continua a través todo el proceso. Esto implica que se evalúe durante el desarrollo y al finalizar cada fase para ir recabando información e introducir mejoras. Las técnicas que pueden ser útiles para la recogida de información son, en primer lugar, la entrevista dirigida a agentes clave de cada sector de la comunidad educativa para indagar en su percepción, vivencias, satisfacción e impacto de la propuesta. En segundo lugar, los grupos de discusión conformados por alumnado, familia y docentes. Es necesario que se hagan grupos de cada sector por separado y que se tenga en cuenta la heterogeneidad en cuanto a género, nivel de estudios, nivel socioeconómico, etc. En tercer lugar, el cuestionario, dirigido a toda la comunidad educativa, instrumento que puede servir para obtener información de un mayor número de personas.

Las temáticas a indagar serían *la participación*, tema que abordaría tanto el nivel de participación de la comunidad educativa en las actividades propuestas como el grado en que ha aumentado o no la participación e implicación de ésta en el centro; *la motivación por el aprendizaje* con el uso de estas metodologías y las vivencias y experiencias de las personas

participantes directas en los grupos de TO y de quienes han participado como público en las distintas presentaciones.

CONCLUSIONES

El camino recorrido hasta ahora muestra la alianza que es posible establecer entre el TO y la construcción de una escuela democrática. Este proceso de construir ciudadanía es dinámico y tiene muchas aristas. El TO permite un posicionamiento desde el cual mirar la realidad, cuestionarla, entenderla e imaginar vías de transformación. Sería ingenuo decir que el TO por sí sólo construye una escuela democrática, para ello se requieren diversas acciones y prácticas educativas llevadas a cabo por muchos agentes que van más allá del teatro. No obstante, el TO, desde su filosofía y planteamientos pedagógicos, contribuye a que los procesos que se ejecutan sean para la construcción de una ciudadanía democrática (Silva y Menezes, 2016).

El gran potencial del teatro es poder ver-se desde la visión metafórica que devuelve la escena y poder recrear-se a través de ella (Uría, 2018). Así, ese reflejo de lo real puede ser relativizado, reflexionado y transformado por el público (Boal, 2012). Las personas observadoras se ven a sí mismas y sus conflictos, y ensayan cómo transformar-se. Este hecho es esencial para la construcción de la democracia en la escuela, ya que esta reflexión sobre sí misma favorece que la comunidad educativa se responsabilice, decida y actúe para inventar la escuela y, por qué no, el mundo que desea.

Esta propuesta establece unos lineamientos generales sobre una manera de introducir el TO en la escuela. Está pensada en tres años para ir plantando semillas que den el lapso de tiempo necesario para que la comunidad educativa vea de qué se trata y se motive a participar, cuestión que no siempre es sencilla. Igualmente, se precisa, tal y como plantean Feito y López (2008), de un equipo de docentes que tengan un compromiso activo con la transformación de la educación, pues serían el motor para introducir una propuesta de este tipo. Para ello, se requiere que tengan formación e información sobre el método que se propone, sobre metodologías activas y la concepción de escuelas democráticas.

Por otra parte, el trabajo con el TO trae consigo beneficios para las personas que lo practican. El proceso de creación colectiva produce una inmersión investigativa a través del cuerpo, de las emociones, del pensamiento y de la capacidad creativa para observar, analizar, indagar y comprender las problemáticas que son de interés del grupo. Para el alumnado es una gran oportunidad de aprendizaje vivencial a nivel cognitivo, afectivo, corporal y social (Laferrière, 1997), de diversas habilidades como llegar a acuerdos, tomar decisiones grupales, comprender y permitir los distintos puntos de vista y formas de expresión, así como también, la conciencia sobre las propias emociones y cómo gestionarlas y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Laferrière, 1997; Motos y Benlliure, 2019; Motos y Navarro, 2011; Trozzo y Sampetro, 2004). Este proceso de creación colectiva constituye un ejercicio democrático y profundamente dialógico que puede favorecer a que las personas se involucren en la escuela y dejen de verla como algo ajeno a sus vidas.

La metáfora de esta propuesta es una espiral, pues es el punto de partida para que, poco a poco, a través del diálogo y la participación de la comunidad educativa, surjan nuevas ideas y proyectos que construyan un centro más democrático. Uno de los objetivos del TO es generar acciones sociales, concretas y continuadas (Boal, 2012; Santos, 2016), que trascienden la escena y el taller de teatro. Es por esto, que la participación de toda la comunidad educativa debe ser real, no solamente, como dicen Apple y Beane (1997), una consulta respecto a decisiones ya tomadas previamente. Lo que significa que las acciones son generadas por la misma comunidad y deben nutrir y tocar todas las estructuras del centro más allá del aula y la aplicación de una metodología concreta.

Por último, la labor orientadora constituye un reto al dirigir sus acciones a la intervención colectiva y comunitaria, saliendo de la visión individual y clínica de la orientación. A este

respecto, el Departamento de Orientación dirige su acción hacia el apoyo, el asesoramiento y la colaboración en todo el proyecto, siendo éste un referente activo para toda la comunidad. Este proyecto encaja, además, con las áreas de intervención de la orientación educativa en cuanto al apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad y la prevención y el desarrollo humano (Grañeras y Parras, 2008). Por tanto, la orientación educativa cobra sentido en todo el proyecto, puesto que se requiere de un papel activo y mediador para el apoyo a todos los agentes de la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Beyer, L. (1997). William Heard Kilpatrick, 1871-1965. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXVII,(3), 469-485. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109440_spa
- Blanco, A. (2016). *Posibilidades educativas del teatro*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/17300>
- Blanco, A. y Gonzalez-Sanmamed, M. (2015). Ciencia y teatro: una experiencia de teatro científico con alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, Nº Ext, 81-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875036>
- Boal, A. (1985). *Teatro del Oprimido 1. Teoría y práctica*. (Tercera Ed). Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2012). *Estética del oprimido*. Barcelona: Alba.
- Burroughs, L., & Muzuva, B. (2019). Decrypting cultural nuances: using drama techniques from the theatre of the oppressed to strengthen cross cultural communication in social work students. *Social Work Education*, 38(5), 666-673. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1597039>
- Calvo, A., Haya, I. y Ceballos, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 89-107. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=El+Teatro+Foro+como+estrategia+pedagógica+promotora+de+la+justicia+social.+
- del Pozo, M. (2016). Hacer, sentir y pensar: textos teatrales en el aula. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, & J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques diácticos* (pp. 359-367). Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Desai, S. (2017). Utilizing Theatre of the Oppressed within Teacher Education to Create Emancipatory Teachers. *Multicultural Perspectives*, 19(4), 229-233. <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1347875>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (Sexta edic). Madrid: Morata.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Feito, A. y López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Fernández, C. (2018). El teatro en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta para su introducción en el aula. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/195438>
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido* (46.ª ed.). Madrid: Siglo veintiuno de España.
- García, B., Crifasi, E. y Dessel, A. (2019). Oppression Pedagogy: Intergroup Dialogue and Theatre of the Oppressed in Creating a Safe Enough Classroom. *Journal of Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1567414>
- Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y saberes*, 50, 153-158. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9508/7044>

- Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Hugon, M. (2016). Theatrical practice and self-esteem among secondary school students. En J. L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1765-1774). Alicante: ACIPE.
- La Rueda Teatro Social. (2017). Del patio a la plaza. Recuperado de <http://www.laruedateatrosocial.com/delpatioalaplaza/>
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Motos, T. y Benlliure, V. A. (2019). El teatro como recurso para afrontar los retos de la adolescencia. *Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 5, 115-129. Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/issue/view/Issue/2145/pdf_6
- Motos, T. y Navarro, A. (2011). El teatro en la educación secundaria. Fundamentos y retos. *Pirineos. Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Andorra*, 7, 60-71. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14987_19
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 8 de mayo de 2015, núm. 86, pp. 32061-32480.
- 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*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.
- Saiz, Á., Rodríguez, C. y Susinos, T. (2019). 'I think we are still very directive': Teachers' discourses on democratic student participation. *British Educational Research Journal*, 45(1), 83-98. <https://doi.org/10.1002/berj.3488>
- Santos, B. (2016). *Teatro do oprimido. Raízes e asas. Uma teoria da práxis*. Rio de Janeiro: Ibis Libris.
- Silva, J. E. y Menezes, I. (2016). Art Education for Citizenship: Augusto Boal's Theater of the Oppressed as a Method for Democratic Empowerment. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 40-49.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323>
- Tr3 Social. (s. f.). Mediación y teatro foro. IV edición programa Mediación y Teatro Foro. Recuperado de <http://mediacionyteatroforo.com/home-1/quehacemos.html>
- Trozzo, E. y Sampetro, L. (2004). *Didáctica del teatro I. Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Mendoza: Instituto Nacional del Teatro-Facultad de Artes y Diseño. UNYUCO.
- Trujillo, F. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Recuperado de <http://grial.unileon.es/Record/Xebook1-5953>
- Uría, E. (2018). *Diseño, desarrollo y evaluación de un Programa basado en las Técnicas del Sistema Teatral para el fomento de la Convivencia Positiva en alumnado de Secundaria del País Vasco*. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/28567>
- Valerio, M. E. (2012). *El teatro como estrategia didáctica para promover la lectura del Quijote en jóvenes de 12 a 18 años de edad*. <https://doi.org/10.35376/10324/1791>

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA

“UNA ESCUELA DE VANGUARDIA”

Rocio Barrera Soto
GREDUC, Grupo de investigación de la Universidad de Valencia
CRA Palancia Espadán
Vanessa Alonso González
CRA Palancia Espadán

PALABRAS CLAVE

Escuela rural, escuela democrática, educación crítica, transformación social

RESUMEN

La escuela rural, quizás una de las instituciones más ignoradas por la administración, responde a este “abandono” ofreciendo experiencias de renovación pedagógica que convierten al discente y su entorno, en el recurso principal de su proceso de enseñanza – aprendizaje.

Una escuela “semi vaciada” por la despoblación y la consideración de algunos/as de que la calidad educativa está en los colegios de ciudad, con patios de asfalto y niños/as sentados/as, así como nuestra tozudez por “salvar” un pueblo, nos llevaron a empezar el proyecto de (auto) descubrimiento y reconocimiento que les queremos mostrar con estas líneas.

Nuestro aula, ahora sin “paredes ni puertas”, está saboreando las mieles de ver a unos/as niños/as felices, recorriendo sus calles y hablando con la historia viva que les rodea, consiguiendo que todo el pueblo “viva” la escuela; un pueblo que devuelve a sus “peques” su historia, les anima a cuestionar las versiones que de ella tenían y les invita a mirar con cautela a su alrededor; pero que lo hagan juntos/as, en grupo, como una “mini-sociedad” que se autoconstruye a partir del respeto, la tolerancia y la democracia.

Una sinergia de energías y una apuesta decidida, nos han permitido constatar que el abandono del libro de texto y la apertura a la vida de nuestros/as alumnos es la mejor y mayor fortaleza que podemos ofrecerles.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

¿La Escuela será un invernadero en el que se «fuerza» a los individuos para hacerles producir antes del tiempo y la estación, y poderse felicitar por las hazañas, fuera de lo común, obtenidas? ¿O cultivaremos al niño en campo abierto a merced del tiempo y de las estaciones, ayudando solamente a la planta joven a triunfar sobre los elementos para alcanzar su plenitud de vida? (...) Cultivad frutos de temporada al aire libre, al frío, al agua y al viento. Tendréis abundancia, sabor y fecundidad
(Freinet, 1979: 60)

Ser y estar en la escuela de hoy, más que nos pese, sigue siendo una tarea difícil para los/as alumnos/as. Niños y niñas que llegan con la alegría y la ilusión propias de una infancia todavía no corrompida por las “autoridades” de tarima y las directrices de un currículo sintetizado por negocios editoriales al servicio de una sociedad capitalista terminan, en demasiadas ocasiones, convirtiéndose en “mini adultos” (como ya criticaba Rousseau) reprimidos y sumisos.

Decía Freire que “la educación es un acto político” (Freire, 1994, p 94) y seguir con el sistema que anula infancias y experiencias de vida suponía alimentar a la “bestia”. Esta frase asusta a demasiados/as educadores/as todavía. Muchos/as de los/as que se definen como “neutros/as” no asumen las consecuencias de su “no posicionamiento” y lo que es peor, no ven (o sí, pero hacen como que no) que esa postura los lleva, precisamente, a posicionarse y, casualmente, nunca en beneficio del alumnado. Se convierten, queriendo o sin querer, en reproductores del sistema; un sistema perfectamente definido, aunque suene cruel decirlo, en la película *The Wall* (1982). ¿Y si los/as niños no son más que “carne picada”? ¿Son “los/as neutrales” conscientes que sus aulas pueden estar siendo “máquinas trituradoras” de ilusiones y esperanzas?

Optar por el silencio o la rebeldía (en nuestra sociedad todavía hay que hacerlo), por la tarima de clase o la plaza del pueblo, por nuestra voz o su voz, es posicionarse. Cada decisión nuestra para con ellos/as, igual que para con nuestras vidas, es política. Si teníamos claro que nuestros/as alumnos/as no serían (mientras de nosotras dependiera) futuros calcos del capitalismo y el patriarcado, es que estábamos dejando ese “centro” tan peligroso para situarnos del lado de la libertad y la emancipación; asumíamos la política de nuestros actos.

Aterrizar aquí, en una zona preciosa enclavada en plena Sierra de Espadán, en un pueblo de calles empinadas e historias olvidadas, en una escuela sin patio y casi “desahuciada” por la apuesta de muchas familias por los colegios de ciudad, eran la excusa y el momento perfectos para (re)descubrirnos como maestras. Quizás ya lo habíamos hecho antes, por separado y en otros contextos; pero encontrarnos en Vall nos está permitiendo hacerlo juntas, junto a los/as “peques” que nos esperan cada mañana con la sonrisa inocente y pícara que les caracteriza, con la mirada llena de experiencias vividas de manera salvaje en un entorno que les permite seguir siendo niños/as. Sí, niños/as; porque nuestras dos aulas (solo dos, claro) siguen habitándolas niños/as (algunas con más de 30 años...).

Y esto es así porqué, como decíamos, desafiamos al sistema y desconfiamos (en principio) de teorías o discursos pedagógicos (que podrían ser excelentes, por supuesto) hechos desde un despacho o “desde el olimpo” (como diría Makarenko, 1981) y nos pusimos a hablar *a y con* los/as alumnos, a escucharles: “*Hablar a y con los educandos es una forma sin pretensiones pero altamente positiva que la maestra democrática tiene de dar, dentro de su escuela, su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos*” (Freire, 1994, p97). De repente tenían voz. No estaban acostumbrados/as, pero empezaron a opinar, tenían espacio para mirar al otro/a; y lo hacían. Interveníamos, decidíamos, valorábamos. Se construían como sujetos y como colectivo. Crecían, y nosotras lo “único” que habíamos hecho era invitarles a sentarnos juntos/as y en círculo, y hablar, participar. La escuela empezaba a ser más suya y su vida también. Como decía Freire: “nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer (...) si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico (...)” (1994, p 98).

Quizás nosotras tampoco estábamos acostumbradas a no decidirlo todo y había muchas cosas que se nos escapaban de las manos; algo así como cuando vas a la compra sin la bolsita de tela y todo se te va amontonando en las manos advirtiéndote a quien pasa de la inminente “tragedia”. Muchas preguntas, cuestionar(te) constantemente, analizar(te) en cada palabra, en cada gesto, en cada experiencia. Pero éramos (y somos) conscientes de la sociedad en la que vivimos, una sociedad plural, multicultural y cambiante, y entendíamos necesario adquirir este compromiso con ella y con ellos/as. Un compromiso que potenciaría su crecimiento y el nuestro como seres humanos libres, críticos y justos. Y seguimos hacia delante. Efectivamente, la democracia, iba a ser uno de los pilares de nuestra propuesta educativa; la voz y la palabra de los discentes tendría la misma validez que la nuestra y asumíamos que si de verdad queremos vivir en una sociedad democrática, había que empezar “resolviendo problemas concretos y asegurando procesos de experiencia, reflexión

y aprendizaje” (Martínez, 2019). La democracia solo se construye experimentándola y nuestro pequeño aula se estaba convertido en un bonito laboratorio.

Otro de los fundamentos de nuestra práctica sería el abandono de los libros de texto en favor de las experiencias de los/as alumnos/as, el entorno y la naturaleza. Esto supone una apuesta y confianza en ellos/as, en sus necesidades, intereses y motivaciones. Pero también es una apuesta por la pedagogía, la pedagogía de verdad, la que se hace con ellos/as, la que entiende “la relación educativa [como] una relación de reconocimiento del sujeto, con experiencia y saberes propios, punto de partida para la construcción de un conocimiento con conciencia crítica” (Martínez, 2018: s.p). Reconocerles como individuos capaces es reconocer que ellos/as son sus primeros/as y más valiosos/as educadores/as. Ahora ya no solo hablan y debaten, también deciden que quieren aprender, dónde y con quién. Y, es que, estos saberes no se producen exclusivamente en el aula ni provienen únicamente del/a maestro/a, y esto es algo que tenemos que aceptar de una vez por todas. De igual manera, debemos asumir que no somos los únicos/as que tenemos el “poder” de educar. El conjunto de la ciudadanía, el entorno, el pueblo o la ciudad se tornan escenarios, sujetos o colectivos capaces de generar experiencias verdaderamente interesantes y cruciales en la construcción de una personalidad crítica, libre y transformadora. Y esto sucede.

Uno de los proyectos que realizamos tenía como “excusa” el pueblo. Ellos/as decidieron investigar sobre su historia y descubrieron (gracias a vecinos/as, amigos/as, familiares, etc.) que la guerra civil marcó la vida de sus gentes. Estamos a escasos kilómetros de la famosa línea XYZ, pero no sabían lo que era. Con la ayuda de Jose María, un vecino e historiador, conocieron los lugares más “significativos” del pueblo, y sus historias, durante esos años convulsos. ¿Saben ustedes que nos propusieron los/as alumnos/as después? Hablar con el ayuntamiento para que los señalizara y así, la gente que viniera “de visita”, conocería su historia, la de ellos/as (por qué es la de SU pueblo). Por supuesto, lo hicimos. Redactaron los carteles (en castellano, valenciano e inglés para que pudiera llegar a más gente⁵¹) y realizaron una instancia al consistorio solicitando colaboración. Este respondió positivamente reconociendo el valor que la idea tenía para “revivir” el pueblo y favorecer el turismo en la zona.

¿Recuerdan el texto “el peso de la servidumbre” de Freinet en el que comparaba la escuela y a los/as alumnos/as con un establo y las ovejas “estúpidas” que terminaba así?:

(...) Pero ¡ay! todavía oigo a los niños deletrear canturreando —iba a decir balando— detrás de las puertas cerradas de sus escuelas—establos, incluso si son escuelas—establos lujosas; los veo caminar como borregos a la entrada y a la salida, y no falta nada en el conjunto, ni los carneros guías, ni los pastores autoritarios, ni los reglamentos, tan severos como los látigos y los perros; los veo girar a la vez las mismas páginas, repetir las mismas palabras, hacer los mismos signos... ¡Y os sorprenderéis al verlos, más tarde, ofrecer miserablemente sus brazos a la explotación y su cuerpo al

⁵¹ Darles voz es lo más mágico que hay en la escuela. Tras ponernos con los carteles y hacerlos en diversos idiomas, un alumno señaló:

- L: ¿Y por qué no lo hacemos en braille? Una persona ciega no podrá ver el sitio y no sabrá lo que ha pasado por qué no podrá leer.

Nosotras nos miramos entre sorprendidas, emocionadas y preocupadas. Sorprendidas puesto que no se nos había ocurrido; emocionadas por qué, de nuevo, nos estaban “dando la vuelta” y preocupadas ya que quedaban dos semanas para acabar el curso.

sufrimiento y a la guerra, igual como las ovejas se ofrecen en el matadero! Es la servidumbre lo que nos hace abúlicos, y es la experiencia vivida, incluso peligrosamente, la que forma a los hombres capaces de trabajar y de vivir como hombres.

No aceptéis volver a la servidumbre escolar— ¡Sed merecedores de vuestra libertad!
(Freinet, 1973: 4).

Pues nuestros/as pequeños/as han empezado a vivir “peligrosamente” y eso es... ¡fantástico!

Jaume Carbonell, parafraseando a Kafka, afirma que “encerrar la vida en un libro es como [encerrar] el canto de un pájaro en una jaula” (2014, p105). ¿Cómo podíamos permitir nosotras que nuestros/as niños/as no disfrutaran jugando bajo la lluvia? ¿Quiénes éramos para impedir que se imaginaran a los soldados del frente popular paseando por sus calles o a la Pasionaria supervisando los movimientos de “su” ejercito desde una de sus casas? Entendíamos el territorio como lo hace Carbonell: “El contexto educa más que el texto (...) un libro abierto que hay que aprender a mirar y a interpretar y que es un excelente laboratorio (...) en definitiva, [el territorio es] un espacio de espacios abiertos al aprendizaje y la socialización (Carbonell, 2014, p105). Lo que hay más allá del aula, otro laboratorio.

La escuela rural ofrece múltiples ventajas que, lamentablemente, son más difíciles de encontrar en centros de grandes ciudades (aunque se puede y se debe intentar).

Una de las más importantes es la oportunidad de utilizar la naturaleza y el entorno como base del proceso de enseñanza – aprendizaje. Y, es que, como defendieron grandes maestros como Freinet, las Hermanas Agazzi o Froebel, es el propio entorno de los/as alumnos/as el que les brinda los mejores y mayores recursos, estímulos y ocasiones para desarrollarse (González – Agapito, 2003). Y así lo hemos constatado con los proyectos globalizados e Inter etapa que hemos llevado a cabo en el aulario: “*Al-Hort*” (un huerto ecológico) y “*Al-Monestir*” (sobre la historia del pueblo).

Estos ofrecían contenidos que no forman parte del currículo, que el currículo ignora; sin embargo, son aquellos que les permiten saberse en el camino hacia la emancipación y auto descubrimiento (Martínez, 2018). Como señalábamos, en nuestro “cole” no vivimos una realidad paralela a la suya y construida por las adultas; no. La gran mayoría de lo que acontece, es fruto de sus preocupaciones, inquietudes, de sus preguntas o hipótesis. Descubrir que había sido la guerra civil y como se vivió en el pueblo les removía demasiado por dentro tras empezar a conocer algunas historias; testimonios cercanos, aunque todavía de manera discreta, les habían hecho llegar algo de información y esto les provocaba curiosidad; querían saber; necesitaban saber. Es su historia, la de sus familias, la de sus gentes... ¿Cómo no íbamos a acompañarlos/as a descubrirla?

Pero no estábamos solos/as. El tercer cimiento de esta nueva manera de entender y hacer escuela iba a ser el pueblo, las familias, los/as vecinos/as. No queríamos esa escuela “fortaleza” que teme por si le roban protagonismo, por si el saber del pueblo cobra más importancia “de la necesaria” en la socialización y educación de los/as niños/as (Carbonell, 2014). Nosotras nos sabíamos maestras; pero no maestras como las concibe el sistema que pretende que la escuela siga reproduciendo lo que a él le beneficia; no. Nos queríamos (y así nos necesitan) comprometidas con ellos/as y, por tanto, con la sociedad. Nos reflexionamos (juntas) a diario para sentirnos esas maestras que Freire tanto defendía para la escuela:

“Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. (...) nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales”.
(Freire, 1994: 100)

Así, desde esta posición liberadora, entendíamos crucial abrir las puertas del aula y dejar que los saberes de la ciudadanía hablaran. Esos saberes, esa cultura popular, esa ciencia fundamentada en la experiencia de vida. Eso... eso no lo tenemos en la escuela. Y sin eso, sin embargo, no hay escuela que valga. ¿Y no es acaso, una injusticia social que se le niegue a las y los educandos descubrir y conocer lo valioso de su entorno? ¿No es una deslealtad hacia la infancia, el futuro, la cultura y la sociedad que nos creamos con el poder de decidir qué, y qué no, es un conocimiento académico y necesario?

Aquí encontrábamos otra oportunidad de romper con la escuela tradicional y sus tendencias individualistas y competitivas. Invitar al entorno a formar parte de nuestro aprendizaje, nos permitía establecer lazos de trabajo común, objetivos iguales y compartidos y la cooperación era el único camino posible. El maestro Freinet siempre defendió que “la cooperación [era un] método válido y eficaz de transformación de las relaciones educativas y sociales” (González, 1988, p 253).

Empezamos entre nosotras y con más compañeros/as a compartir experiencias, proyectos, errores, preguntas, sugerencias. Sin esperarlo, estábamos construyendo nuestra pequeña teoría pedagógica y aportando un granito de arena para la transformación social y la del entorno de nuestros/as pequeños/as. Seguimos con los/as alumno/as (y estos/as entre ellos/as); sus cuestiones, sus investigaciones, sus consejos eran tan válidos como los nuestros. De hecho, esa es la primera invariable pedagógica de Freinet: el/la niño/a es de la misma naturaleza que el/la adulto/a. Ampliamos el tejido que andábamos erigiendo hacia las familias, los/as vecinos, distintas organizaciones sociales, animales, ambientales, etc., las instituciones. En pocos meses, una amplia red de personas nos encontramos trabajando juntas/os en pro de ofrecer una educación y formación integral a nuestros/as (sus) niños/as y, en consecuencia, al pueblo.

Por último, pero no por ello menos importante, y siempre en consonancia con este cambio de mirada hacia la infancia y la escuela, nos propusimos (y en ello seguimos trabajando) eliminar los castigos, los premios y los exámenes. Cabe decir que estos últimos siguen presentes, aunque en mucha menos cantidad y representación en la famosa calificación final. Tanto las familias como nosotras mismas venimos de una tradición escolástica y hacer un cambio tan radical, sobre todo en el último nivel de primaria, nos parecía contraproducente. Acabará llegando, por qué así lo queremos tanto los/as niños/as como las maestras, pero entendíamos necesario que fuera progresivo y que hubiera un buen acompañamiento a las familias por nuestra parte.

Uno de los pedagogos que con más fuerza defendió la inutilidad de este tipo de experiencias a principios del siglo XX fue Ferrer i Guardia. Para el fundador de la Escuela Moderna, estos atentados contra la naturaleza del/la niño/a y no sirven más que para atormentarle. En contraposición, los/as progenitores/as los utilizan como herramienta con la que demostrar a la sociedad la sabiduría de su pequeño/a y, por tanto, la de ellos/as mismos/as (Ferrer, 2009).

“De los exámenes no saca nada bueno y recibe, por el contrario, gérmenes de mucho malo el alumno. A más de las enfermedades físicas susodichas, sobre todo las del sistema nervioso (...), los elementos morales que inicia en la conciencia del niño ese acto inmoral calificado de examen son: la vanidad enloquecedora de los altamente premiados; la envidia roedora y la humillación, obstáculo de sanas iniciativas, en los que han claudicado; y en unos y en otros, y en todos, los albores de la mayoría de los sentimientos que forman los matices del egoísmo”.

(Ferrer, 2009: 131).

Sus palabras son duras y más si tenemos en cuenta el contexto histórico en el que las pronuncia, pero no podemos más que compartirlas pues creemos, como el maestro, que los exámenes no son más que otro motivo para generar competitividad y desigualdades y eso, obviamente, no es demócrata. Afirmaban Apple & Beane que “los educadores democráticos tratan no solo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela sino de cambiar las condiciones que las crean” (2000: 28). Si estamos en el camino para hacer de nuestra escuela una experiencia democrática, ¿cómo no va a ser la erradicación de este tipo de pruebas uno de nuestros objetivos?

Por el mismo motivo, renunciaba a los premios y los castigos. También lo hacía Alexander Neill, fundador de la escuela Summerhill⁵² para el que los castigos y la disciplina producen temor y hostilidad en el niño. “Esta hostilidad (...) paraliza el esfuerzo y la autenticidad del sentimiento. La disciplina excesiva impuesta a los niños es dañina e impide un sano desarrollo psíquico” (Neill, 1997: 12). Y, aunque no lo parezca, los premios (no solo materiales, también las alabanzas constantes) igualmente son “peligrosos” para la salud de nuestros/as pequeños pues puede que le lleven a actuar (o no hacerlo) en función de la valoración externa y no por el valor que pueda tener el acto en sí mismo. De hecho, se confunden con el amor y la estima y, casi con seguridad, crearán dependencia (Rosenberg, 2016). “Además, los premios apoyan el peor aspecto del sistema de competencia. Vencer a otro hombre es un objetivo condenable (Neill: 1997: 142). De nuevo la competencia, de nuevo las desigualdades. Hacer una u otra actividad por el placer de hacerla, por la satisfacción de realizarla de la mejor manera posible, esa es la mayor de las recompensas. Pero si les ofrecemos experiencias que para ellos/as no tienen valor o significatividad ¿cómo las van apreciar?

“El mundo está lleno de tareas que no ofrecen ningún interés ni placer intrínsecos. Parece que nosotros estamos adaptando nuestras escuelas a esa pesadez de la vida. Forzando la atención de nuestros estudiantes a materias que no tienen interés para ellos, los condicionamos, de hecho, para tareas en las que no tendrán ningún placer” (Neill: 1997: 143)

Quizás leyendo esto, muchos/as piensen que en nuestro cole los/as niños/as hacen lo que quieren. I igual ahora esperan que les digamos que no se preocupen, que no es así. Pero no. La verdad es que hacen lo que quieren, lo que han decidido hacer por qué tienen libertad para tomar decisiones y escoger que y cuando hacer determinadas cosas. ¡Cuidado! No hablamos de libertinaje ni de falta de autoridad. Hablamos de escucha, de respeto a sus tiempos, necesidades, motivaciones, intereses. Hablamos de fomentar la responsabilidad y la autonomía. Para decidir sobre algo, tienen que juzgar la situación (de manera crítica y, en la medida que se pueda, objetivamente), analizarla bien, tomar consciencia de las consecuencias que acarrea una u otra decisión y asumir la responsabilidad que conlleva la elección. Es todo un ejercicio de vida. No están obedeciendo órdenes ni permanecen sumisos ante un adulto que manda; están comprometiéndose con ellos/as mismos/as y con el grupo.

Evidentemente, aquí también hay conflictos. Aunque debemos señalar que este cambio y esta apuesta por el grupo y sus potencialidades como niños/as y sujetos libres, ha traído muchísima paz y armonía al aulario. La relación entre ellos/as es mucho más sana, empática, bondadosa y solidaria. Esto no quita que surjan problemas, enfrentamientos, discusiones, etc. La apuesta por la Comunicación No Violenta (que propuso el psicólogo Marshall Rosenberg, 2016) y la adquisición de un rol secundario por nuestra parte, está permitiéndonos descubrir las herramientas con que cuentan ellos/as (y nosotras) para resolver situaciones difíciles. Otro sub laboratorio en el laboratorio del aula.

⁵² En 1921, en la aldea de Leinston (Suffolk, Inglaterra).

Investigación – Acción; esto es lo que nos embarcamos hace un año y en lo que seguiremos para “reconstruir” la escuela que queremos para nuestro pueblo, para nuestros/as niños/as y para la sociedad.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Esta nueva mirada hacia la escuela y este cambio de posicionamiento como maestras, trajo consigo el planteamiento de otro tipo de objetivos, menos didácticos (si seguimos el currículo prescrito) pero mucho más ambiciosos e igual o más importantes. Y, es que, la sociedad reclama a voces que sea la escuela quién capitanee la transformación que necesita para construir un mundo más crítico, más libre, más comprometido, más humano. Nosotras escuchamos ese grito y decidimos actuar.

- Así pues, si había algo que corría especial prisa era descapitalizar la escuela y otorgarle al alumnado su lugar en la misma, brindándole la oportunidad de crecer y desarrollarse en un ambiente que le respeta y del que es protagonista.
- De hacerlo así, contribuíamos en la formación de ciudadanos/as emancipados, demócratas y críticos que pueden hacer del mundo un lugar más respetuoso, tolerante, comprometido y mucho menos hostil y competitivo.
- Además, pensando en un radio de acción más pequeño, pero más significativo para nuestros/as alumnos/as, entendíamos urgente “rescatar”, desde la escuela, a la zona rural del olvido y el abandono, devolviéndole el valor y la riqueza cultural, natural, social y personal que tiene, a través del contacto y del aprendizaje conjunto con las personas que los habitan.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Bajo nuestro punto de vista, decantarse en la escuela por una metodología concreta es, cuanto menos, arriesgado y poco enriquecedor teniendo en cuenta que, lo verdaderamente importante es cambiar la forma de mirar y entender el papel de la escuela y de la educación en la formación de quienes la viven (Carbonell, 2015).

Aun así, es cierto que esta apertura al entorno la hemos hecho haciendo de los proyectos de trabajo, la mejor herramienta, pues estos nos permiten pensar y estar en una escuela liberada de currículos cerrados, de actividades sin sentido y sin la necesidad de obtener un resultado concreto. Con ellos, buscamos que los/as alumnos/as construyan su propio conocimiento, interrogando toda información que les llega, contextualizándola y compartiéndola con el otro, viviendo experiencias conjuntas de saber que les permitan sentirse protagonistas de lo que aprenden y miembros del grupo del que forman parte. De esta manera, el aprendizaje que se obtiene, al no ser resultado de una imposición (ni adulta ni institucional) y si de una interacción entre nosotros/as, nuestros contextos y nuestras circunstancias colectivas e individuales, es más significativo, comprensivo y sólido (Carbonell, 2015).

Claro, los proyectos de trabajo, los ambientes, talleres o estaciones de trabajo en otros momentos son, al final, estrategias metodológicas que favorecen la puesta en marcha de la escuela que queremos. Pero esto no empieza con un “vamos hacer este proyecto”; no.

La necesidad de un cambio viene motivada por la falta de alumnos/as en el aulario que, tristemente, corre peligro de cerrarse: también por nuestra insatisfacción, aburrimiento o poco convencimiento sobre la funcionalidad de los métodos pedagógicos tradicionales que utilizábamos. Estas dos puntas de lanza nos sirven de excusa para quitarnos la venda y actuar.

La investigación acción, caracterizada por una mirada colectiva hacia el problema, y en el que el investigador es, a la vez, participante y conocedor del contexto, nos brinda la oportunidad de actuar para el cambio y hacerlo juntas (también con el alumnado y las familias). Desde esta perspectiva, “la enseñanza se concibe como una actividad

investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica” (Latorre, 2005: 9)

Empezamos a leer (y a “leer” nuestras prácticas) y a escuchar a compañeros/as que viven o habían vivido situaciones parecidas, u otros que sin vivirlas podían aportar experiencias significativas, etc. focalizamos el problema y planteamos la pregunta de investigación ¿Puede un cambio de mirada y, por tanto, de ser y estar en la escuela, hacer de ella un espacio democrático, libre, crítico, solidario?

Nos ponemos las “batas de laboratorio” y empezamos a trazar el plan a seguir: eliminar libros de texto, dar voz y voto al alumnado en todo cuando acontece en el aula, salir de ella y corroborar si el entorno es fuente de crecimiento y conocimiento, utilizar un lenguaje no violento que evite castigos y alabanzas, etc. Es un proceso de “tanteo”, de experimentación, de diálogo entre lo que hacemos y lo que sabemos, entre la teoría y la práctica:

“teoría y práctica, investigación y enseñanza, mantienen una estrecha relación, pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados” (Latorre, 2005: 13)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

¿Por qué para la ciencia siempre tiene que haber un resultado? ¿Investigamos en busca de productos finales? ¿Por qué de todo lo que pasa en la escuela sólo queda la nota de un examen?

A nosotras no nos gusta hablar de resultados o de objetivos alcanzados. El camino que estamos transitando nos está aportando tantísimas cosas bonitas y positivas, que casi hemos olvidado el destino. Y, es que, realmente no deberíamos dar nunca por terminado un proyecto. Se supone que es algo vivo, que crece con nosotros/as y el paso del tiempo nos puede servir para volver a él con otros ojos y otras preguntas.

Sin embargo, sí podemos compartir que está suponiendo para toda la comunidad educativa que la escuela sea el pueblo, sus gentes y la naturaleza. Los/as vecinos/as están felices, entusiasmados/as y orgullosos/as de ver a sus niños/as por las calles, de pasear junto a ellos/as con una conversación sobre cómo se vivía antes como excusa o de no dar cuentas al reloj si han empezado una partida al dominó. Antes, un muro de piedra maciza nos separaba de la vida, nuestra vida; y, ahora... ahora estamos viviendo(nos). Y sin querer, estamos consiguiendo que el pueblo se “mueva”, de valor a lo que tiene y no se sienta pequeño ante las grandes ciudades, recupere sus raíces y quiera mostrarlas a los/as demás.

¿Y qué pasa con los/as niños? Pues ellos/as, ahora, son y piensan como un grupo, se escuchan, toman decisiones y asumen responsabilidades. Están sintiendo, por primera vez, que se les tiene en cuenta, que se les valora y respeta y son conscientes de la importancia que tienen en la construcción de su conocimiento. La realidad en la que viven y crecen ya no les resulta extraña pues es la base de todas las preguntas e investigaciones que desarrollan.

La escuela y el pueblo por fin son suyos, de todos/as los/as que lo/a forman, quieren y cuidan. Y sí, todo apunta a que este es el más y mejor resultado que todo este trabajo de (auto)conocimiento y (re)descubrimiento por nuestra parte podía tener.

Pero esto no acaba aquí; nos queda un hermoso camino por delante en el que podremos seguir creciendo y contribuyendo en la transformación de nuestro bonito pueblo y en la vida de nuestros vecinos/as.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Cambiar la escuela para cambiar la sociedad. Esa quería ser nuestra aportación al sistema cuando iniciamos este camino. Para ello, nos hicimos a un lado y dejamos que la horizontalidad con los/as alumnos/as, los/as compañeros/as y toda la comunidad educativa

nos acompañara. Abandonamos creencias y bolígrafos y nos pusimos a vivir, con nuestros/as “pequeños/as”, la escuela, el pueblo, la naturaleza. Nos sabemos liberadas pero conscientes de que todavía queda mucho por aprender, investigar, descubrir, interrogar; pero si la administración nos deja, seguiremos cuestionando nuestras prácticas para intentar demostrar al pueblo y a la gente que pueden y deben romper cadenas, levantar la cara y emanciparse del dominante. No puede vencer el miedo, la servidumbre o la costumbre. Nuestra vida merece demasiado la pena como para regalársela a otro.

Muchas propuestas llenan nuestros miles de libretas con ideas como: dar a conocer estos primeros “experimentos” al resto del claustro (es difícil coincidir ideológicamente con todos/as) para que, ante un ejemplo real, puedan valorar y decidir y que no se nieguen antes de tiempo. Extrapolarlo a otros/as compañeros/as de la zona cuyos aularios viven situaciones parecidas, tejer una red de contactos dispuestos a cooperar para que este proyecto siga adelante, siga creciendo y enriqueciéndose con otras prácticas, experiencias y vivencias.

Al final, la escuela rural, esa escuela menospreciada y abandonada a su suerte, vuelve a ser ejemplo de superación, transformación y apuesta por otra educación. Y va a ser verdad aquello que tanto defendió Tonucci de que la escuela rural es una escuela de vanguardia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Apple, Michael & Beane, James. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Carbonell, Jaume. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata
- Carbonell, Jaume. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carr, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata
- Contreras, José & Pérez, Nuria (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Ferrer, Francisco. (2009). *La escuela Moderna*. Barcelona: Fábula.
- Freinet, Celestine. (1979). *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Barcelona: Laia.
- Freire, Paulo. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Garzón, Alberto & Díez, Enrique. (2016). *La educación que necesitamos. Escuela, universidad e investigación. Líneas básicas para un pacto por una educación republicana*. Madrid: Akal.
- González, José. (1988). *La pedagogía de Celestine Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: CIDE.
- González-Agapito, Josep. (2003). *La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*. Barcelona: Octaedro.
- Latorre, Antonio. (2005). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Makarenko, Anton. (1981). *Poema pedagógico* (Vol. 1). Torrejón de Ardoz: Akal.
- Marshall, Alan & Parker, Alan (1982). *The Wall* (Cinta cinematográfica). Reino Unido: Metro-Goldwyn-Mayer
- Martínez, Jaume (30.06.2018). En el 50 aniversario de “Pedagogía del Oprimido”. *El diari de l'educació*. Recuperado de: <https://diarieducacio.cat/en-el-50-aniversari-de-pedagogia-del-oprimido/>
- Martínez, Jaume (06.06.2019). John Dewey (A propòsit de la festa de la democràcia). *El diari de l'educació*. Recuperado de: <http://diarieducacio.cat/john-dewey-a-proposit-de-la-festa-de-la-democracia/>
- Martínez, Jaume. (1999). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Neill, Alexander. (1997). *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Rosenberg, Marshall. (2016). *Comunicación No Violenta. Un lenguaje de vida*. Barcelona: Acanto

Tonucci, Francesco. (1978). *Por una escuela alternativa. Seminario sobre el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia*. Barcelona: Graó.

Wild, Rebeca. (2011). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS DE MESA

Noelia García-Martín

Institución: Universidad de Valladolid

Ruth Pinedo González

Institución: Universidad de Valladolid

César Caballero-San José

Institución: Universidad de Valladolid

Manuel Cañas Encinas

Institución: Universidad de Valladolid

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje Basado en Juegos; cooperación; inclusión; ludificación; participación familiar.

RESUMEN

El Aprendizaje Basado en Juegos ha irrumpido en nuestras aulas para ludificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchos docentes utilizan juegos de mesa en sus aulas para potenciar habilidades cognitivas y sociales. Pero ¿es realmente una metodología inclusiva? El objetivo principal de este estudio es analizar la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos desde el punto de vista de la inclusión educativa y la participación, tanto familiar como del propio alumnado. Los participantes son estudiantes, docentes y familiares de un centro público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Valladolid en el que se usa esta metodología en todos los cursos. El método seguido es el cualitativo, con un diseño de estudio de caso para el que se han utilizado observaciones, grupos de discusión, entrevistas y análisis documental. Los resultados posicionan al Aprendizaje Basado en Juegos como una metodología activa e inclusiva, capaz de desarrollar en el alumnado habilidades cognitivas, aprendizajes curriculares y competencias sociales y cívicas para la cooperación. Las conclusiones muestran que los juegos de mesa promueven un entorno educativo participativo, en el que alumnado, profesorado y familiares contribuyen al avance de la inclusión educativa.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La importancia del juego en el desarrollo de todas las facultades humanas y su papel fundamental como facilitador de aprendizajes, muestra como la actividad lúdica debe ser incluida en las aulas. El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se refiere al uso de juegos como herramientas educativas o como apoyo del aprendizaje en entornos educativos (Carr & Cameron-Rogers, 2016). Esta metodología posibilita que el aprendizaje sea activo, multimodal y diversificado (Jay & Knaus, 2018). El ABJ, como metodología necesariamente grupal, puede propiciar la inclusión educativa, ya que alumnos con diferentes capacidades comparten ese espacio de juego (Carr & Cameron-Rogers, 2016). La inclusión educativa se define como aquel proceso educativo que busca la presencia, participación y progreso de los agentes implicados (Ainscow, 2012; Barba-Martín, Sonlleve, & García-Martín, 2018). Por tanto, si los docentes utilizan el ABJ, podrían conservar la presencia del alumnado con necesidades en el aula (Flecha, 2015). Según Tavares & Sanches (2013), la inclusión no se consigue sacando a los alumnos con necesidades para recibir refuerzo educativo, sino retirando al docente del centro de la enseñanza. El ABJ, como metodología activa, propicia la participación del alumnado y un entorno cooperativo.

La participación cuando se juega a juegos de mesa es innegable, ya que las mecánicas de los juegos involucran a los diferentes jugadores que deberán realizar unas determinadas acciones para lograr el objetivo del mismo (Carr & Cameron-Rogers, 2016). Como señalan D'Aprile, Di Bitonto, De Asmundis & Severino (2015), gracias al ABJ se forman espacios en los que los estudiantes participan conjuntamente de la construcción del conocimiento mediante una interacción contextualizada. En un entorno de juego cooperativo, los estudiantes con dificultades se benefician de la ayuda del alumnado con mayor rendimiento, reforzando estos últimos sus habilidades al colaborar con sus iguales (Flecha, 2015).

Por tanto, gracias a la participación que el alumnado experimenta en la metodología de ABJ, el proceso de aprendizaje se puede ver apoyado, permitiendo que los jugadores adquieran experiencias de aprendizaje, interactuando con sus compañeros y con el sistema de juego y situando a los estudiantes en entornos complejos, contextualizados y cooperativos de aprendizaje (Marín, 2018). Así surge nuestro objeto de estudio: analizar la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos desde el punto de vista de la inclusión educativa. Según la literatura, parece ser que las características intrínsecas del juego promueven un clima de aula inclusivo. Pero, ¿cómo es la participación en el ABJ con juegos de mesa? ¿es igualitaria? ¿la participación en el juego de mesa promueve que se avance hacia la inclusión?

OBJETIVOS

- Conocer las claves inclusivas de la metodología del ABJ.
- Delimitar las posibilidades de participación igualitaria del alumnado en el ABJ.
- Analizar el potencial inclusivo de la participación familiar en las sesiones de ABJ.

METODOLOGÍA / MÉTODO

DISEÑO

Para alcanzar los objetivos propuestos se llevó a cabo una investigación cualitativa siguiendo un diseño de estudio de caso para comprender la realidad estudiada desde el punto de vista de los participantes y así profundizar en el carácter inclusivo del ABJ (Stake, 2005).

CONTEXTO

El centro en el que se contextualiza este estudio es de titularidad pública y se encuentra en una localidad cercana a la capital de la provincia de Valladolid (España). Dicha localidad tiene en la actualidad 21.762 habitantes. El centro cuenta con 220 alumnos (121 niños y 99 niñas) repartidos en nueve aulas. El proyecto ABJ comenzó a desarrollarse durante el curso académico 2016-17, momento en el que todo el profesorado realizó formación para llevar a cabo esta metodología con su grupo de estudiantes. Actualmente se está desarrollando en todos los cursos y se ha asignado una hora a la semana para esta actividad. En la programación de las sesiones se ha contemplado la participación de las familias en el aula, de manera que en cada sesión el tutor cuenta con un mínimo de 4 familiares voluntarios que se responsabilizan de un juego y dinamizan a cada grupo estudiantes. Mientras, el tutor, se dedica a observar y a prestar apoyo a los grupos. El centro escolar cuenta con un total de 45 juegos de mesa que permiten variar en cada trimestre los juegos trabajados.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS Y PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio representan a los principales agentes de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familiares. El grupo de discusión se llevó a cabo con cinco tutores del centro [40% de Educación Infantil (n=2) y 60% de Educación Primaria (n=3)]. La edad media de los tutores participantes fue de 40.8 años (D.T.=2.56) y un 40%

eran mujeres. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a alumnado, profesorado y familiares. Se efectuaron tres entrevistas a alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, con una edad media de 11.45 años (D.T= 1.78 años), donde un 33% eran niñas. Asimismo, se entrevistó a una de las madres (41 años) que acude como voluntaria para dinamizar las sesiones de juegos de mesa. Se ha de especificar que posee dos hijos escolarizados en el centro que presentan dificultades de tipo socioemocional. Por último, se entrevistaron a dos docentes de la etapa de Educación Primaria, la tutora de 5º (44 años) y el tutor de 6º curso (40 años).

Las observaciones se llevaron a cabo en la clase de 5 años de Educación Infantil (n=25) y las aulas de de 5º (n=25) y 6º (n=20) de Educación Primaria. En la observación el observador ha tenido una participación moderada, interviniendo de forma puntual en las mismas y procediendo a su grabación para efectuar un análisis detallado de lo que en ellas ocurría (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Con carácter confirmatorio se realizó un análisis de los documentos del centro para contrastar el tratamiento que el centro educativo otorga al ABJ en los mismos (Hernández et al., 2014). Se analizó el Proyecto Educativo, la Propuesta curricular, las Programaciones didácticas y la Programación General Anual.

Análisis de datos

Tras la transcripción de las entrevistas y del grupo de discusión y, posterior al análisis y anotaciones exhaustivas sobre las observaciones realizadas, se ha utilizado el software de análisis cualitativo de datos Atlas.ti (versión 8) para llevar a cabo una categorización emergente sobre los datos recabados. De este modo, bajo los objetivos planteados, hemos ido analizando el material y cotejando el grado de coincidencia entre investigadores en las categorías delimitadas y los asertos seleccionados, dando lugar al mapa de categorías que se presentan en los resultados de este estudio.

Criterios de calidad y cuestiones éticas

La variedad de técnicas, informantes e investigadores posibilitó la triangulación en el análisis, aportando una mayor credibilidad y confirmabilidad, así como la representatividad de las voces consideradas (Guba, 1989; Hernández et al., 2014). La descripción del contexto pretende, aunque no es el objetivo de este estudio, facilitar la transferibilidad. El análisis de datos por parte de todos los investigadores busca garantizar la estabilidad de los datos, la dependencia (Guba, 1989). El elevado acuerdo entre los participantes y la comprobación de las transcripciones indican que los resultados reflejan la realidad que viven en el aula, lo que aporta confirmabilidad (Guba, 1989) y validez democrática al estudio (Torrego-Egido, 2014). En lo relativo a las cuestiones éticas se cumplió con los principios de autonomía, beneficencia y justicia (Opazo, 2011). Se obtuvo un consentimiento informado de los participantes del estudio y se comprobaron los datos extraídos y su análisis con los participantes para asegurar que la investigación reflejaba su visión sobre la realidad en la que estaban inmersos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados nos muestran que el ABJ tiene un gran potencial para favorecer la participación del alumnado en su aprendizaje. Además, puede contribuir a hacer efectiva la inclusión educativa gracias a la flexibilidad propia de los juegos (Carr & Cameron-Rogers, 2016). En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta: ¿la participación de alumnado y familias en las sesiones de juegos de mesa reporta aprendizajes inclusivos y de calidad? (figura 1).

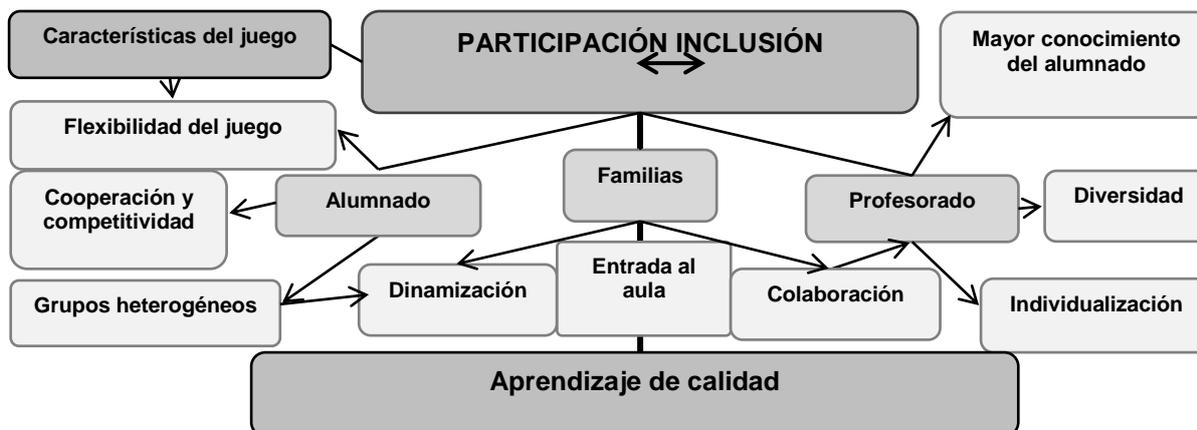


Figura1. Mapa de categorías relacionadas con los temas participación e inclusión educativa.

Como se puede ver en la figura 1, las características del ABJ favorecen la participación del alumnado y de las familias, esta participación potencia un aprendizaje de mayor calidad, lo que deriva en el progreso de todos los estudiantes, y en especial de aquellos con alguna dificultad. La bibliografía consultada va en esta línea y plantea como elementos fundamentales para la inclusión educativa la presencia, la participación y el progreso del alumnado, a través de una organización de aula en grupos heterogéneos y la introducción de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Flecha, 2015).

El ABJ favorece la participación de todos los estudiantes ya que, al ser un juego, todos se muestran motivados para participar y únicamente participando se puede lograr un aprendizaje de calidad (Tavares & Sanches, 2013).

Yo creo que les da menos vergüenza participar en un juego que a la hora de hablar en clase en público. Alguno de mis alumnos que es más introvertido en los juegos se suelta más. (Grupo de discusión: tutor 4º EP)

En el caso particular de un niño de mi clase, en la asamblea prácticamente no le entiendo cuando habla. Sin embargo, en los juegos él participa y se relaciona mejor. El juego es su estado natural y más en 4 años (Grupo de discusión: tutora 2º EI)

Uno de mis hijos, que es muy tímido, participa perfectamente en los juegos, le gustan los juegos de mesa. Interactúa con sus compañeros, incluso sonrío y se ríe con las bromas. (Entrevista: familiar voluntario).

Les beneficia porque el juego abarca diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Entonces, aquí no se ve si un alumno tiene un nivel curricular de 2º de Educación Primaria o de 5º de Educación Primaria, sino que sea capaz de entender la estructura que implica el juego: reglas, su estructura, el límite de tiempo, el incentivo que tiene... y en todo eso está de forma igualitaria con el resto. (Entrevista: tutora de 5º EP)

Los estudios abalan la relación entre la participación del alumnado y un aprendizaje inclusivo de calidad (Carr & Cameron-Rogers, 2016b; D'Aprile et al., 2015; Flecha, 2015; Tavares & Sanches, 2013). En esto tiene mucho que ver el apoyo cooperativo de los compañeros del grupo heterogéneo, ya que posibilitan, de forma indirecta, un mayor aprendizaje (Plass, 2015).

El juego hace que unos alumnos se ayuden a otros. Entonces, estos alumnos directa o indirectamente pueden ser ayudados por otros niños para desempeñar la labor que requiera. Como prácticamente todos los juegos son colaborativos, no son individualistas, tenemos que trabajar en equipo. (Entrevista: tutora de 5º EP)

Los docentes también destacan que el juego beneficia a los estudiantes con dificultades, ayudándoles a mejorar los ámbitos que habitualmente suponen una barrera para aprender. Por tanto, sitúan el ABJ como una metodología capaz de afrontar la diversidad del aula.

Yo creo que la principal ventaja es que los alumnos se meten en la motivación del propio juego y buscan estrategias para paliar sus dificultades por el simple hecho de poder jugar y eso es muy beneficioso. Además, en algunos casos se han dado cuenta de sus limitaciones, importante para buscar estrategias. (Entrevista: tutor de 6º EP)

Yo creo que los juegos son una actividad cerebral muy importante. Entonces, tanto estos alumnos como el resto tienen un estado emocional óptimo, por lo tanto, ellos se sienten bien, tranquilos y seguros con lo que realizan porque sienten que nadie les está evaluando. (Entrevista: tutora de 5º de EP)

Yo creo que los juegos ayudan a mejorar a los niños con dificultades. Me ha pasado con un niño que está saliendo a refuerzo, era el primero que entendía el juego, me ha sorprendido muchísimo. (Grupo de discusión: tutora 2º EI)

En base a los datos analizados el ABJ proporciona un aprendizaje de calidad que permite que los estudiantes progresen en su aprendizaje (Carr & Cameron-Rogers, 2016). Esto es importante para todo el alumnado en general y para el alumnado con dificultades en particular. Por ello, se necesita implantar metodologías que fomenten y faciliten su participación para aprender estrategias que les ayuden a realzar sus potencialidades y a mejorar sus dificultades (Perkins, 2016; Tavares & Sanches, 2013).

Desde mi punto de vista cada alumno tiene sus propias características que le diferencian del resto, entonces te podría decir que tengo 21 tipos diferentes de alumnado en mi aula. Pero, por ejemplo, el alumno con TDAH ha trabajado bastante la concentración y la atención. El alumno con lateralidad cruzada también ha tenido que trabajar sus dificultades para mejorar en los juegos y el alumno con dificultades para socializarse ha tenido que aprender a jugar en grupo. (Entrevista: tutor de 6º EP.)

En el caso del niño que tiene estas dificultades en las habilidades sociales, en los juegos se fomenta la tolerancia a la frustración, a la opinión del otro. Entonces, este alumno tiene más dificultades en estos puntos, también más dificultades para la flexibilización del pensamiento. Él es un poco rígido, entonces no pone en marcha esa función ejecutiva. Lo que sí que he observado desde que hemos empezado a jugar hasta ahora es que ya no se pone rojo, o sea todo eso lo va perfilando. (Entrevista: tutora de 5º de EP)

Y luego la niña que tiene tantas dificultades en memoria ha conseguido jugar a varios juegos en los cuales se trabaja exclusivamente la memoria y ser capaz de salir airoso en muchas de las jugadas. Los dos niños que tienen dificultades de atención son capaces de centrar la atención un tiempo muy adecuado, irse, pero volver otra vez y concentrarse en el juego. O sea, que a todos ellos les ha beneficiado. (Entrevista: tutora de 5º de EP)

Además, los alumnos afirman que con los juegos de mesa aprenden diferentes habilidades que les ayudan en su aprendizaje escolar (Marín, 2018).

La agilidad mental para el cálculo mental y para cuando estudias. Pero aprendes más cosas, para retenerlo más y tener mejor expresión oral. (Entrevista: estudiante 1)

Porque aprendemos, por ejemplo, con el Piko Piko, a sumar y a trabajar en equipo con cosas que no sean tan académicas, como lengua... (Entrevista: estudiante 3)

Pues... los juegos me ayudan a aprender a ver las cosas que pueden ser más aburridas de una forma más divertida (Entrevista: estudiante 3).

El ABJ permite atender a las diferentes necesidades del alumnado ya que, las mecánicas del juego crean la necesidad de elaborar estrategias para alcanzar el objetivo del juego

(Carr & Cameron-Rogers, 2016). Estas estrategias son individualizadas y propias de cada alumno o de cada grupo de estudiantes si el juego es cooperativo:

Todo esto te conlleva a la generación de una serie de estrategias personales que tú aprendes que pueden ser individuales tuyas o colectivas, porque es un juego de todos contra el juego en el que el juego tiene su propia inteligencia (que la inteligencia del juego puede ser tirar un dado, pero cada juego tiene la suya). Cuando uno tiene controlado esas variables, es decir, el tipo de juego que me vale con sus estructuras y demás, podría usar juegos para ajustarse a las necesidades de su aula (Grupo de discusión: Director y profesor de E. Física)

Por tanto, los docentes detectan que los juegos pueden servir para ir paliando las dificultades que vaya presentando el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, abogan por la clasificación de los juegos según sus características y su potencial para trabajar diferentes dimensiones académicas.

Por otro lado, tal y como está enfocado el ABJ en este centro, también permite la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al entrar al aula para dinamizar los juegos, los familiares se sienten más capaces, seguros y motivados para participar en esta actividad. Incluso muchas familias han extrapolado el juego de mesa a su tiempo libre:

Los familiares voluntarios comentan antes de entrar en la sesión de juegos lo interesante que es el proyecto y lo mucho que aprenden al venir a la escuela a participar en ellos. Dicen que se lo pasan muy bien y que les encanta entrar en las clases y ver cómo se trabaja. Comentan qué juegos les gustan más y cuáles han probado en casa con sus hijos. Una voluntaria dice que gracias a los juegos de mesa toda la familia se sienta algunas tardes y disfrutan de un rato juntos, algo que antes no pasaba tanto debido a la televisión, al ordenador... (Cuaderno de campo 05/02/2018)

La participación familiar mejora la conexión entre las familias y la escuela, este aspecto es fundamental para propiciar la inclusión educativa (Rodríguez & Torrego, 2013). Una conexión adecuada entre las familias y la escuela permite que aumente su coordinación, lo que fomenta un tratamiento más adecuado e individualizado de cada estudiante, ya que las actuaciones de ambos agentes educativos son más coherentes y siguen la misma línea de actuación (Valdés & Sánchez, 2016). Además, la participación de las familias permite que éstas aprendan estrategias educativas que se usan en la escuela para ponerlas en marcha en casa (Flecha, 2015; García, Hernández, Parra, & Gomariz, 2016; Valls-Carol, Prados-Gallardo, & Aguilera-Jiménez, 2014).

Participar en los juegos me ha servido para conocer cómo los niños se comportan, cómo interactúan entre ellos, si existen rivalidades o no a la hora de jugar, si mantienen el orden, el turno, si se llevan bien y cooperan, en definitiva, para ver las relaciones sociales que hay entre ellos. (Entrevista: familiar voluntario)

Lo positivo es que ellos están viendo que hay otras dinámicas activas, que no solo está la televisión y el videojuego, que los puede enganchar. De hecho, a los niños les motiva, te lo demandan. Por ello, los padres están viendo lo que aportan estos juegos porque tú les transmites: "con este juego se trabaja...", pero ven que ellos se lo están pasando bien, no ven más allá de lo que se está trabajado y eso creo que les gusta. (Entrevista: tutora de 5º EP).

Involucrar a los padres y, sobre todo, hacerles ver la realidad del aula porque ahí ven las cosas que son verdad o no y cuál es el comportamiento de sus hijos. Muchas veces pensamos que tenemos un hijo maravilloso y a lo mejor es el que no sabe cumplir las normas. Luego les sirve también para lo de las normas puesto que, en casa, sobre todo a los de cuatro años, se les deja ganar muchas veces para que el niño no se cabree y no coja la rabieta. Y aquí no, aquí gana el que gana o pierde el que pierde. (Grupo de discusión: tutora de 2º EI)

Como se puede ver reflejado en los anteriores asertos, una conexión adecuada entre las familias y la escuela permite que conozcan la realidad del aula. La colaboración con las familias también facilita la labor del profesorado, pudiendo rotar por los diferentes grupos observando los avances de cada estudiante. De este modo, el docente tiene un mayor conocimiento de su alumnado y, consecuentemente, puede atender mejor a la diversidad de su aula e individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (García et al., 2016).

A mí me ha resultado una experiencia positiva por lo que me cuentan luego los padres también. Sobre todo, lo que te comentan te hace ver ciertas cosas. Porque claro, tú estás en un grupo y al estar dentro a lo mejor no ves todo lo que hay ahí. Pero claro al ser varios, cuantos más ojos seamos más pequeñas cosas podemos localizar. La pena es que no me vienen muchos porque por horario de trabajo no puedo disponer de más de 3 o 4. (Grupo de discusión: tutor de 4º EP).

Y, sobre todo, porque contar con cinco ayudas, en un grupo, que a ti te permite observar hace mucho. A ti te permite modificar, poner variantes y ver cómo está funcionando. Si tú te pones a jugar con un grupo, a controlar un juego, no puedes ver todas estas cosas. Y con los padres sí, desde luego. (Grupo de discusión: tutor de 6º y Jefe de Estudios)

Una vez rota la barrera de la inseguridad, los docentes afirman que la entrada de las familias a las aulas es tremendamente positiva y beneficia a su labor, pues estos aprenden estrategias educativas que se usan en la escuela para ponerlas en marcha en casa y, además, entienden y valoran la labor del profesorado (García et al., 2016; Valls-Carol et al., 2014).

La participación de las familias es una de las cuestiones que más me ha costado entrar porque a veces es como que queremos encerrarnos en el aula, y es todo lo contrario, ya que estoy viendo que cuánto más te abres y cuánto más dejas ver, mejor funcionan las cosas y menos problemas tienes (Grupo de discusión: tutor de 6º y Jefe de Estudios)

Además, hemos extrapolado los juegos, es decir, ya no solo queda en el centro, sino que las familias han comenzado a conocerlos y a comprarlos. Las familias se han convencido de los beneficios de los juegos (Grupo de discusión: tutora de 3º EI)

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los resultados derivados de este estudio de caso muestran que el ABJ es una metodología adecuada para avanzar en el camino de la inclusión educativa. Como se ha podido comprobar, los diferentes agentes educativos destacan que los juegos utilizados en las aulas fomentan el aprendizaje del alumnado y el desarrollo de habilidades cognitivas, pero también permiten trabajar habilidades sociales como la cooperación, la solidaridad, la empatía y la autorregulación emocional.

Todos estos beneficios no serían posibles sin la característica principal del juego: la motivación y el disfrute que provoca en los participantes. Siendo el juego una actividad vital y natural para el desarrollo y el aprendizaje del ser humano, tanto para niños como para adultos, es de gran importancia contemplar su potencial educativo dentro y fuera de las escuelas. El ABJ, debido a su naturaleza altamente motivadora, generadora de emociones positivas, causante de compromiso y promotora de participación e interacción de todo el alumnado, parece ser una metodología que fomenta la disposición del alumnado a un aprendizaje dotado de sentido, ya que se contextualizan las habilidades que ha de ir desarrollando el estudiante y se les da una finalidad, marcada por el propio juego.

Por ello, el ABJ tiene justificada su presencia en las aulas desde el punto de vista motivacional ya que, en contraposición con las metodologías tradicionales de enseñanza, el docente no es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que los estudiantes participen activamente en la construcción de sus propios conocimientos. Esta

característica, constatada mediante el presente estudio de caso, es la mejor herramienta para atender a la diversidad presente en las aulas.

La flexibilidad propia de los juegos permite que el ABJ sea una metodología completa ya que favorece la inclusión educativa. Favorece la presencia de todo el alumnado en el aula, independientemente de sus necesidades educativas y perfil académico. En segundo lugar, promueve la participación y, gracias a ella, permite la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a las interacciones que genera entre estudiantes y familiares voluntarios que dinamizan los juegos. Los apoyos se maximizan ya que la ratio estudiante-persona adulta se ve reducida gracias a la entrada de los familiares al aula y las dificultades del alumnado se ven compensadas por la interacción con sus iguales. Estas dos premisas, la participación del alumnado en grupos heterogéneos y la participación de familiares dentro de las aulas son las dos medidas educativas que las investigaciones atribuyen el éxito educativo.

Las sesiones de juegos de mesa facilitan que las familias participen de manera asidua en actividades de aula, abriendo puertas hacia la mejora del entorno educativo de forma colaborativa entre todos los agentes que intervienen en la institución escolar: alumnado, profesorado y familias. La participación familiar facilita una atención individualizada del alumnado y es en sí misma un elemento motivador, ya que estos pueden comprobar que las familias se interesan por lo que se trabaja en la escuela.

Asimismo, la participación beneficia al profesorado ya que, gracias a la ayuda de los familiares, tienen más libertad para moverse por el aula, observar a su alumnado y conocerlo mejor. Esto permite al docente regular el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptándolo a cada estudiante, aumentando la calidad del proceso educativo. Asimismo, los docentes se sienten más apoyados al comprobar que las familias se implican en las actividades de aula y en las iniciativas que el profesorado lleva a cabo. Los beneficios para las familias se fundamentan en el aprendizaje de estrategias educativas que pueden aplicar en sus hogares, lo cual permite una mayor coherencia entre los dos entornos en los que el niño pasa la mayor parte de su tiempo: la escuela y la familia.

De este modo, en este estudio de caso se ha podido constatar que el ABJ es una metodología inclusiva: consiguiendo la presencia, la participación y la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado en un entorno de calidad educativa en un entorno participativo e inclusivo que nos acerca un poco más a ese modelo de *escuela para todos* que debemos construir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39–49. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Barba-Martín, R. A., Sonlleve, M., & García-Martín, N. (2018). “Presencia , participación y progreso ”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2), 13–25. <https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>
- Carr, N., & Cameron-Rogers, M. (2016a). What’s in a Game? Game-Based Learning and Gamification. In T. Barkatsas & A. Bertram (Eds.), *Global Learning in the 21st Century* (pp. 9–28). Rotterdam: Sense Publishers.
- D’Aprile, G., Di Bitonto, P., De Asmundis, R., & Severino, A. U. (2015). Social, constructivist and informal learning processes: Together on the edge for designing digital game-based learning environments. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 23–39.
- Flecha, R. (2015). *INCLUD-ED Consortium: Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Barcelona: Springer.
- García, M. P., Hernández, M. Á., Parra, J., & Gomariz, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97–117.

- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista en Gimeno, J. y Pérez, Á. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 29(1981), 148–165.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Jay, J. A., & Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 112–126.
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(2), 61–78.
- Perkins, D. (2016). *Educar para un mundo cambiante ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* Madrid: SM.
- Rodríguez, H., & Torrego, L. M. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307–347.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 113. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Valdés, A. A., & Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105–115. Retrieved from <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., & Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación En La Escuela*, 82, 31–43.

ESCUELA MESUMARÍA: APRENDIZAJE PARA LA VIDA

Inmaculada Carretero Moreno
Presidenta y fundadora de MeSumaría.
Yurena Cardona Padrón
Coordinadora Escuela MeSumaría.
Laura Rodríguez de la Iglesia
Profesora Escuela MeSumaría.

PALABRAS CLAVE

Educación formal y no-formal. Pedagogía Crítica. Transformación social. Innovación Educativa. Intervención Social. Aprendizaje para la Vida. Educación Integral. Empleabilidad Social. Aprendizaje Basado en Proyectos. TIC. Arte. Evaluación. Mentor. Formación Dual.

RESUMEN

Nuestra comunicación se centra en la descripción reflexiva de una experiencia educativa en entornos sociales desfavorecidos orientados por los principios teóricos de la pedagogía crítica.

La Asociación MeSumaría ha diseñado y ejecutado distintos proyectos en el ámbito de la Educación formal y no formal. Esta comunicación pretende concretar los principios teóricos y metodológicos a través de una Escuela de Aprendizaje para la Vida; un espacio alternativo de aprendizaje donde las artes y la tecnología se fusionan para desarrollar un programa educativo centrado en la persona. En ella, damos respuesta a tres problemáticas sociales: el abandono escolar, el desempleo de las personas más vulnerables, y la brecha digital como generadora de nuevas desigualdades sociales.

Partiendo de las condiciones sociales, culturales y emocionales de cada persona, y de la corresponsabilidad en el diseño del aprendizaje (profesorado-alumnado), la educación se abarca desde una perspectiva integral y holística.

Organizamos a nuestro alumnado en grupos heterogéneos de adolescentes, mujeres y hombres que comienzan diseñando una hoja de ruta personalizada bajo la orientación y acompañamiento de un mentor. A través de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la Formación Dual (prácticas en empresas) adquieren las Competencias para la Vida diseñadas en nuestra propuesta curricular.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

MeSumaría es una asociación cultural sin ánimo de lucro que trabaja por un cambio de paradigma en el mundo de la educación promoviendo proyectos socioeducativos, tecnológicos (TIC) y artísticos como escenarios de transformación social y cultural dirigido fundamentalmente a personas vulnerables socialmente.

Iniciamos nuestra labor en el año 2009, con el Proyecto “Vidas Cruzadas” en la isla de Gran Canaria, (<http://mesumaria.org/vidas-cruzadas/>); un proyecto tecnológico-literario-significativo en el que “cruzamos vidas” entre jóvenes de un instituto y adultos de un centro penitenciario. Esta experiencia marcó la línea de trabajo de nuestra organización, permitiéndonos reflexionar sobre la importancia del punto de partida, las condiciones socioeconómicas y culturales, del significado de la vida para cada persona, de la relación con el entorno, de la gestión de nuestras emociones, del cuestionamiento de la información, de la comprensión de la tecnología y su uso social, del poder del arte como instrumento de comunicación, del valor de la heterogeneidad del grupo... en definitiva, de la importancia de

ofrecer un espacio educativo-creativo donde las personas puedan desarrollarse de manera integral.

A continuación, exponemos algunos proyectos que fueron determinantes en la creación de la Escuela MeSumaría:

- “Teatro en la Escuela” (2012-2013). Un proyecto educativo basado en el Teatro de Creación Colectiva para el aprendizaje de competencias académicas, personales y sociales. Se llevó a cabo en 5º de Primaria y en varios ámbitos de secundaria (lengua española e inglés).
<https://www.mesumaria.org/teatro-de-creacion-en-la-escuela/>
<https://www.mesumaria.org/innovacion-aula/>
- “Navegamos juntos” (2013). Este Proyecto “convirtió” a jóvenes de un instituto con problemas de aprendizaje, en profesores de tecnología informática de un grupo de mayores. Utilizando las TIC como herramienta de aprendizaje aplicamos los valores de la pedagogía crítica.
<https://www.mesumaria.org/navegamos-juntos/>
Publicado en Escuelas en Red, de El País
https://elpais.com/elpais/2013/10/20/escuelas_en_red/1382257800_138225.html
- “ImaginArte” (2014-2015). Un proyecto que se abordó desde la intergeneracionalidad, la fotografía artística digital y el aprendizaje significativo, y que fue galardonado con el Premio en Innovación y Transformación Social por la Obra Social “la Caixa”.
<https://www.mesumaria.org/imaginarte/>

En estos contextos apostamos por diseñar clases diferentes, enfrentando lo virtual a lo presencial y donde factores como la motivación, la escucha activa, el aprendizaje colaborativo, la curiosidad por aprender, la responsabilidad por enseñar, los debates, el blog, el portafolio, el correo electrónico, el teatro, la literatura, la fotografía, la educación emocional, fueron claves para lograr un aprendizaje significativo.

Después de la experiencia adquirida tanto en el ámbito de la educación formal como no formal, y basándonos en los principios pedagógicos y metodológicos de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire y la Educación Integral de Jiddu Krishnamurti, en abril del 2016 decidimos fundar una Escuela que denominamos: “Aprendizaje para la Vida”; un espacio alternativo de aprendizaje donde ofrecemos una formación significativa, centrada en la persona, y acorde a las necesidades del siglo XXI.

La manera en que Freire concibe la metodología queda expresada en sus principales variables: la capacidad creativa y transformadora de las condiciones sociales de la vida del ser humano; la capacidad de asombro que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste, en definitiva la alfabetización como camino de liberación.

Para Krishnamurti, el objetivo general de la educación se centra en el desarrollo integral para ayudar a la persona bien sea adulto-a, joven, niño-a a vivir su vida, haciendo hincapié en la preparación de un entorno adecuado donde la libertad y la disciplina estén interconectados, no haya comparación ni competencia entre las personas y donde el rol del profesor no se limite a transmitir información, sino a escuchar atentamente a las personas, observando y siendo parte de su proceso de aprendizaje independiente.

Por último, y como afirma Perrenoud, somos conscientes de la importancia de preparar a la ciudadanía para la vida cotidiana. Por ello partimos, no de los saberes, sino de situaciones y problemas concretos a los que el alumnado se enfrentará; identificando las competencias básicas que necesitamos trabajar para desenvolverse con éxito en la sociedad.

MeSumaría aborda varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO. En 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva

agenda de desarrollo sostenible. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse en los próximos 15 años. Para alcanzarlos es necesaria la colaboración de los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil... En MeSumaría trabajamos los ODS: Salud y Bienestar, Educación de Calidad, Igualdad de Género, Trabajo decente y crecimiento económico, Reducción de las desigualdades y Acción por el clima.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La Escuela Aprendizaje para la Vida es un proyecto de innovación socioeducativa, intergeneracional, que se sustenta en tres ejes: Educación, Empleabilidad e Intervención Social.

Damos respuesta a tres problemáticas sociales: el abandono escolar, el desempleo de larga duración, y la brecha digital como generadora de nuevas desigualdades sociales.

Apoyándonos en el Informe presentado en la UNESCO por la comisión Internacional sobre *Educación para el siglo XXI*, que identifica los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*, hemos diseñado un currículum basado en cinco competencias:

1. Competencias emocionales que contribuyen al desarrollo personal: reconocer y tomar conciencia de las propias emociones, gestionarlas mediante herramientas de autorregulación, empatizar y mantener relaciones personales positivas asumiendo responsabilidades.
2. Competencias comunicativas: participar activamente en situaciones de comunicación oral, desarrollar estrategias para hablar en público (incluyendo el lenguaje no verbal), enriquecer el lenguaje oral y escrito, favorecer el pensamiento crítico y creativo, producir textos propios.
3. Competencias sociales: trabajar de forma colaborativa y cooperativa, participar en debates y exponer ideas propias de forma asertiva, mostrar flexibilidad y estrategias de resolución de conflictos, tomar decisiones consensuadas.
4. Competencias tecnológicas: realizar búsqueda de información contrastada desde un enfoque crítico, manejar diferentes dispositivos (móvil, tablet y ordenador), utilizar software en la "nube", navegadores, correo electrónico, procesador de textos, hojas de cálculo, agenda electrónica, gestionar archivos, utilizar las redes sociales aplicándolo en contextos personales y laborales, y realizar gestiones básicas de la vida cotidiana.
5. Competencias laborales: fomentar y fortalecer la puntualidad, responsabilidad, proactividad y colaboración, manejar la incertidumbre, elaborar documentos de solicitud de empleo (carta de presentación, CV y carta de agradecimiento), realizar prácticas en empresa.



Alumnado de la Escuela trabajando por proyectos.

<https://www.mesumaria.org/escuela-mesumaria/>
<https://www.youtube.com/watch?v=cohhCgVDaCE>

METODOLOGÍA

Nuestra metodología se basa en siete aspectos fundamentales:

- a) La figura del mentor, que orienta y acompaña al alumnado en el co-diseño de su hoja de ruta (proyecto de vida) con la implicación de su red de apoyo. Se trata de sesiones individuales de diálogo entre profesorado y alumnado. Se centra todo el proceso socio-educativo en la persona: identificando los factores de riesgo y protección, sus intereses, habilidades, formación reglada, talentos y carencias, motivación personal, preocupaciones, salud, situación familiar y social.

El mentor ofrece acompañamiento, apoyo emocional y técnico en:

- procesos personales, familiares y sociales complejos, su relación con la educación, trámites administrativos, burocráticos, judiciales etc.
- las transiciones laborales desde la educación al mundo laboral, o entre las diversas situaciones de empleo y desempleo que pueden darse a lo largo de la vida laboral.

Además tienen lugar:

- reuniones periódicas con la red de apoyo que puede estar formado por: la familia, personas de referencia, ONGs y las Administraciones Públicas (en el caso de que sean derivados por estas), con el fin de que encuentren apoyo y comprensión en el desarrollo de su hoja de ruta.
- visitas a su lugar de residencia: hogar familiar, pisos tutelados, centros de internamiento para menores, centros penitenciarios, etc.
- visitas al centro de trabajo en el caso de la realización de prácticas en empresas.
- seguimiento mediante llamadas telefónicas y encuentros presenciales en los casos antiguo alumnado.

- b) El aprendizaje de las Competencias para la Vida mediante Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fusionando las TIC y el Arte. El alumnado aprende de forma colaborativa y cooperativa desempeñando distintos roles y co-diseñando: los objetivos, la planificación y la evaluación. Todos los proyectos conectan con sus intereses y preocupaciones, adaptando los procesos de aprendizaje al punto de partida del grupo. El alumnado se ha convertido, por ejemplo, en actores, tertulianos y guías de un museo. A continuación exponemos brevemente: En “*Cuentos Musicales*” crearon breves representaciones teatrales-musicales dirigidos a un público infantil, donde abordaron tres preocupaciones: la contaminación medioambiental, el azúcar procesado en los alimentos y la existencia de mafias, en colaboración con alumnado del Conservatorio de Música. <https://escuelamesumaria.wordpress.com/2018/05/02/cuentos-musicales/> En “*Volviendo al Aire*” analizaron distintos tipos de educación. Partiendo de su propia experiencia, así como de personas cercanas a su realidad, profundizaron en la diversidad de pedagogías que existen, reflexionaron y debatieron sobre la importancia de los diferentes elementos que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando un programa de radio en directo. <https://escuelamesumaria.wordpress.com/2018/07/09/volviendo-al-aire/> Por último, en “*Guías por un día*” se profundizó en la Historia de Canarias, ampliaron el conocimiento sobre la identidad Canaria y pusieron en valor el legado y biodiversidad de las islas, realizando una visita guiada en el Museo Canario a un alumnado de primaria. <https://escuelamesumaria.wordpress.com/category/2019/guias-por-un-dia/>
- c) La Formación Dual, donde el alumnado valida las competencias adquiridas, en un entorno real de empleo, a través de un programa de formación en el que colaboran Empresas y ONGs mediante convenios de colaboración. El alumnado puede elegir entre dos vías que no son excluyentes:
- realización de prácticas en empresas.
 - realización de voluntariado.

Durante este período el alumnado cuenta con un tutor en la Escuela que realiza seguimiento semanal y con un tutor en la entidad colaboradora que supervisa sus prácticas y valida su desempeño en el contexto de las Competencias para la Vida.



Alumnas realizando prácticas en empresas en una cadena de Hipermercados.

- d) La evaluación se realiza desde un proceso conjunto con: el profesorado, el alumnado y las personas que forman parte de la comunidad del educando (familia, entidades que derivan...), mediante: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. El proceso de evaluación se inicia con una mentoría en la que se realiza un diagnóstico de las competencias y de los factores de riesgo y protección. A partir de aquí, se co-diseña un itinerario formativo con el alumnado. Semanalmente,

reflexionamos sobre los aprendizajes adquiridos y cómo nos hemos sentido, tanto de forma individual (diarios de escuela) como grupal (asambleas). Esta práctica permite tomar conciencia sobre nuestra evolución. Quincenalmente, realizamos sesiones de mentoría. Al finalizar el proyecto, se realiza una evaluación grupal e individual de las competencias y los contenidos trabajados.

Nos apoyamos en instrumentos sensibles a las complejidades sociales e individuales (diarios, portafolios, asambleas, entrevistas, audios, videos, rúbricas, mapas mentales...), con el fin de comprender los logros y las dificultades de las diferentes etapas por las que pasa el alumnado en nuestra Escuela. La evaluación nos permite reflexionar sobre el aprendizaje, nos detenemos para valorar qué hemos aprendido, tomar conciencia sobre nuestra evolución y dirigir mejor nuestra acción hacia los objetivos que queremos alcanzar. Desde nuestro punto de vista, evaluar es un acto colaborativo en el cual el diálogo y el pensamiento crítico están presentes.

- e) Utilizamos estrategias metodológicas de alto impacto en la enseñanza tal y como señala la Australian Society for Evidence-Based Teaching:
- El uso de la pregunta para generar interés, curiosidad, ganas de aprender, incentivar la búsqueda contrastada de información, reflexionar y verificar la comprensión.
 - La realización de mapas mentales ayuda a comprender las interrelaciones entre los aspectos trabajados y resume de forma visual una gran cantidad de información.
 - La práctica ayuda a los estudiantes a retener el conocimiento y las habilidades que han aprendido. Diseñamos diversos espacios y momentos en los que el alumnado puede poner en práctica las herramientas trabajadas. De esta forma, por exposición experiencial, consigue interiorizarlas e integrarlas.
 - El alumnado recibe retroalimentación sobre su trabajo. Este feedback se realiza desde dos vías; una proveniente de los propios compañeros, que se empoderan para trasladar su valoración sobre la labor realizada y proponer líneas de mejora; y por otro lado, del equipo educativo, que también devuelve su evaluación sobre el modo de ejecución y la calidad del resultado, y sugiere alternativas para progresar.
 - Facilitamos ejemplos de productos finales. Se comparte con el alumnado los proyectos realizados por anteriores grupos y se construye con ellos, el paso a paso que tuvieron que seguir, para llegar a ese resultado. Esto permite al alumnado tener una idea clara de las acciones que tiene que desarrollar.
 - Debate en el aula. Fomentamos un ambiente de reflexión que contribuye a desarrollar el pensamiento crítico. Los debates en el aula permiten al alumnado estructurar su propio pensamiento, enriquecer el lenguaje oral, aprender de los compañeros y mejorar su comunicación asertiva.
- f) El espacio. Nuestra Escuela es diferente y su arquitectura debe estar en consonancia con nuestra metodología. Consideramos que el espacio influye en la formación del pensamiento, el desarrollo de la creatividad, la formación de vínculos y el fomento de relaciones positivas. Por esta razón se transforman los espacios tradicionales, de forma que estos sean más cálidos, amables y con identidad, introduciendo elementos decorativos y mobiliario que recuerdan más a un hogar que a una escuela: sillones, lámparas, zonas de expansión integradas en el aula (expresión corporal, biblioteca, estudio), cocina, sala de arte, etc. Apostamos por espacios amplios, luminosos y multidisciplinarios.
- g) La participación de la comunidad, voluntarios, familias, empresarios, fundaciones, asociaciones, profesionales liberales, etc, que realizan distintas actividades: talleres artísticos en la Escuela (“Talleres TeSumarías”), conferencias, debates, salidas

didácticas, espacios culturales y medioambientales, (museos, teatros, naturaleza, etc..). Una escuela abierta al exterior.

Por tanto:

- Las condiciones emocionales, socioculturales y económicas constituyen el punto de partida.
- El proceso educativo debe atender todos los aspectos de la persona abordándolos de forma integral, holística.
- El diseño y evaluación del programa de aprendizaje, y por ende la construcción del conocimiento, se realiza desde la corresponsabilidad entre el profesorado y el alumnado.
- La atención es personalizada dando el protagonismo al educando, evitando su papel pasivo, fomentando su participación activa y crítica.
- El alumnado construye el conocimiento de forma crítica y colectiva donde la búsqueda de información se realiza a través de diferentes medios (internet, libros, periódicos, etc), fomentando la lectura crítica, el debate y los procesos asamblearios.

Otra forma de contarlo... "un día en la Escuela":

Los nombres del alumnado son ficticios para preservar su identidad.

Son las 8:30 de la mañana y ya hay alumnado en la Escuela MeSumaría: en los pasillos, en el salón y la cocina. Están desayunando, charlando de forma distendida entre ellos y con el equipo educativo. A las 9:00 todos entran en clase y comenzamos la sesión con una atención plena. Hoy el compañero (alumno) Benjamín ha preparado una meditación guiada y los transporta a todos a un entorno rural. Gracias a esta práctica, se relajan, se concentran, y se preparan para comenzar el día. Tras acabar, los compañeros agradecen la dedicación y originalidad a Benjamín.

Mi compañera Laura (profesora) y yo dinamizamos la sesión de hoy. Comenzamos haciendo un repaso de lo que hemos visto y preguntamos al grupo cuál es el objetivo a alcanzar esta semana. Comentan que hoy toca realizar una búsqueda de proyectos educativos innovadores para el debate que están preparando y crear el atrezzo necesario para ambientar el proyecto de radio: auriculares, micrófono...

Dividimos la jornada y decidimos empezar por la búsqueda de información. Por parejas, utilizan un iPad o un ordenador para navegar por internet. Para esta búsqueda hemos decidido que debemos verificar que la fuente de información es fiable y que la información es correcta. El siguiente paso consiste en presentar al grupo las claves del proyecto innovador que han analizado. Después, creamos un documento compartido de Google Docs en Drive en el que reflexionamos sobre qué cuestiones y áreas son interesantes plantearse en un debate sobre educación. Tras esto, tomamos un descanso de 30 minutos.

Una vez guardados los dispositivos, nos dirigimos al espacio de Arte, donde la compañera Victoria (voluntaria), ya ha dispuesto todo el material: gomaeva, corchos, pintura acrílica... En gran grupo, se acuerda qué dispositivos radiofónicos se pueden diseñar y ¡manos a la obra! Olivia (alumna) toma la iniciativa de poner un programa de radio inspirador mientras sus compañeros realizan las manualidades.

A las 12:30 horas, con libreta y bolígrafo en mano, nos sentamos alrededor de la mesa para realizar la asamblea semanal. Esta semana Carlos (alumno) dirige la sesión. Traslada al grupo la orden del día que ha ido recabando durante la semana y que serán debatidas entre todos. Punto por punto, se van anotando los acuerdos (quiénes dirigirán la atención plena y la asamblea la próxima semana, quién se encarga de tirar la basura, se realiza una evaluación semanal del desempeño del grupo...).

- Carlos (alumno): Para hoy tenemos varios puntos a tratar. El primero tiene relación con una propuesta de Hugo con respecto al material tecnológico.

- Hugo: Últimamente he estado observando que cuando nos vamos, dejamos las tablets y los ordenadores sin cargar, con los cables enrollados y apilados unos encima de otros. Quería comentarles que los cables se pueden ir deteriorando y que hay que tener cuidado con cómo almacenamos los ordenadores y tablets para no dañar las pantallas, que son sensibles al peso. Por otro lado, es fundamental que revisemos la carga de los dispositivos para poder utilizarlos al día siguiente.

- Benjamín: Es verdad, yo también me he fijado y hemos perdido ese hábito, por lo que propongo que asignemos una persona semanalmente que nos ayude a todos a cuidar estos aspectos hasta que todos lo tengamos interiorizado. ¿Les parece bien?...



Alumnado celebrando una asamblea.

La asamblea finaliza a las 13:00 horas.

Durante la siguiente franja horaria el alumnado trabaja en su propio proyecto personal mientras que otros tienen mentoría. En la sala de estudios, María, Olivia y Hugo se dedican a estudiar dos asignaturas de la ESO; en la sala de TIC, Diana practica cómo enviar un correo electrónico, mientras Carlos navega por los portales de empleo en busca de nuevas ofertas laborales; en el salón, Jimena disfruta de la lectura de una novela; en la cocina, Helena prepara unos aperitivos para celebrar el cumpleaños de un compañero; y en la terraza, Lola escribe en su diario escolar algunas reflexiones importantes. Por otro lado, Benjamín tiene mentoría con Laura, y Úrsula y su hija, conmigo. Finalmente a las 14:00 el alumnado recoge para volver a su casa.

Esa misma tarde, tengo la reunión de coordinación pedagógica semanal con el equipo educativo. Como en la asamblea del alumnado, hay un orden del día y están minutados los diferentes temas a tratar.

Empezamos comentando el caso de Olivia, una joven de 17 años que vive en un centro de acogida. Próximamente alcanzará su mayoría de edad y estamos colaborando con el hogar en la búsqueda de recursos residenciales para cuando cumpla 18 años. Cada compañera menciona un recurso que conoce y sus características, las cuales valoraré con Olivia posteriormente. Acordamos que la propia Olivia es la que debe solicitar plaza y que la prepararemos para la entrevista personal que tenga. Aprovecho la ocasión para invitar a

todo el equipo a ver a Olivia la próxima semana practicar surf, es importante compartir momentos distendidos.

El caso de Carlos ocupa el siguiente tema de la reunión. Rebeca (profesora) traslada con preocupación que Carlos, un adulto con una trayectoria laboral inestable, está sufriendo graves problemas económicos por su mala administración presupuestaria. Nos cuenta que ha detectado que Carlos no gestiona bien la economía doméstica básica, como la lista de la compra. Se acuerda que construya con él una lista de alimentos variados acorde a su presupuesto y que promueva la reflexión de la importancia de adaptarse a la fluctuación económica que genera el desempleo.

Por último, Bárbara (profesora) informa que Tara, una alumna con Síndrome de Asperger, ha superado positivamente las prácticas en empresas y que le van a ofrecer un contrato laboral por la campaña de Navidad. Todas nos emocionamos y celebramos la noticia. Se acuerda que Bárbara le asesorará con los trámites que requiere domiciliar su nueva nómina y acompañarle a gestionarlo a la entidad bancaria si es necesario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Escuela Aprendizaje para la Vida es un proyecto de continuidad, en activo desde 2016 en el que además del aprendizaje de competencias para la vida, se han registrado cambios significativos en la vida del alumnado (actitudes, habilidades, hábitos, empoderamiento...), convirtiéndose estos, a su vez, en promotores de cambio de terceras personas.

A continuación exponemos los resultados obtenidos desde abril de 2016 hasta junio de 2019:

- Más de 90 alumnos/as han participado en la Escuela Aprendizaje para la Vida. La red de apoyo del alumnado que ha participado activamente suma más de 180 personas.
- El 95% del alumnado mejora su desarrollo personal mediante herramientas de autoconocimiento y construyen un renovado proyecto de vida.
- El 90% del alumnado supera favorablemente el currículo de Competencias para la Vida.
- El 64,7% del alumnado que se propuso retomar los estudios reglados (ESO, Ciclos Formativos y Certificados de Profesionalidad), lo logra.
- El 66% del alumnado que se propuso una incorporación laboral, lo consiguió gracias a los convenios de colaboración que MeSumaría realiza con diferentes empresas.

Otro de los aspectos a resaltar es el aumento de sensibilización de la Responsabilidad Social Corporativa en las empresas, en las que observamos un incremento del porcentaje de personas vulnerables socialmente, a las que incorporan en sus planes formativos e insertan laboralmente.

Algunos testimonios del alumnado reflejan el impacto de MeSumaría en sus vidas:

“Cada día es un nuevo reto y lo vivo con mucha ilusión. Estoy en el lugar indicado para superarme en todos los sentidos”

R. D., 57 años.

“Gracias a la escuela ahora sé cuáles son mis objetivos y cómo alcanzarlos”.

R. F., 32 años.

“La Escuela MS me ha ayudado en mis estudios, a ser más feliz y a levantarme cada día con una sonrisa”.

G. G., 19 años.

“En MeSumaría me he vuelto a enamorar de la vida”.

C. R., 52 años.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS/S

El pensamiento crítico y el aprendizaje dialógico constituyen elementos indispensables del proceso de Enseñanza-Aprendizaje para co-diseñar (alumnado-mentor) un itinerario formativo.

Somos conscientes de que nuestra fórmula de trabajo pone en evidencia la complejidad de los procesos educativos, y más cuando estos se enfrentan a una compleja y difícil realidad social.

Es por esta razón que desde MeSumaría continuamos trabajando en colaboración con otras organizaciones, escuelas, institutos, empresariado, etc, transfiriendo y compartiendo nuestra metodología.

En marzo de 2019 firmamos un acuerdo de colaboración para abrir nuestra Escuela de Aprendizaje para la Vida en un instituto de educación secundaria (IES Felo Monzón Grau-Bassas) en Las Palmas de Gran Canaria. Gracias a este acuerdo se está produciendo una transferencia metodológica a la educación formal en varios aspectos:

- El diseño y ejecución de un proyecto de formación para el profesorado del instituto con la intención de transferir nuestra metodología a aulas con situaciones complejas, en concreto en la Formación Profesional Básica. Este proyecto se ejecutará a partir de septiembre de 2019 y participará un equipo multidisciplinar (orientador, educador social y equipo docente), compuesto por profesionales de MeSumaría y del IES.
- El análisis y reflexión acerca del currículum actual de la Formación Profesional Básica y la viabilidad de complementarlo con el currículum que impartimos de competencias de Aprendizaje para la Vida.

Para el curso 2019-2020 hemos diseñado un curso de extensión universitaria, en la Universidad de Las Palmas de GC, dirigido a profesionales del ámbito educativo y social, especialmente a aquellos que trabajan en contextos socioeducativos complejos, aulas disruptivas, PMAR, FB Básica, etc.

Nuestra misión fundamental como organización, consiste en diseñar escenarios que ofrezcan soluciones a las personas más vulnerables impulsando un nuevo paradigma en el ámbito educativo. Esto solo es posible si somos capaces de reflexionar y dar respuesta a múltiples interrogantes:

- ¿Los conocimientos y competencias que aborda la enseñanza reglada está realmente preparando para la vida actual?
- ¿Estamos atendiendo a las necesidades emocionales y afectivas del alumnado para que su proceso de aprendizaje sea integral?
- ¿Tiene sentido una planificación homogénea de los contenidos escolares para toda la población?
- ¿Qué papel juegan las TIC's y las Artes en los procesos de aprendizaje?
- ¿Cómo afectan los espacios arquitectónicos, las aulas, en el aprendizaje?
- ¿Cómo se debe afrontar el proceso de evaluación para que suponga un espacio de mejora de competencias y un aprendizaje significativo?
- ¿Tiene el sistema educativo capacidad para asumir las innovaciones educativas que se necesitan en la sociedad actual?
- ¿Cómo deberían incluirse otras figuras socio-educativas en los centros para que se garantice un abordaje educativo integral?

En MeSumaría abordamos estas reflexiones asumiendo la complejidad de las respuestas, sumando voluntades para construir un mundo mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. A., (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Carr, W., (1995). *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Madrid: Ed. Laertes.
- Carr, W., (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Ed. Morata
- Cuesta, R., (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona: Ed. Octaedro EUB.
- Foucault, M., (1992). *Genealogía del racismo*, Madrid: ED. La Piqueta.
- Freire, P., (1975). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Ed. Siglo XXI
- Freire, P., (2001). *Pedagogía de la indignación*, Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno Llorente, M. P., (1995). *Teoría crítica de la educación*, Madrid: Ed. UNED.
- Giroux, H. A., (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid: Ed. Paidós-MEC.
- Giroux, H. A., (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid: Ed. S.XXI.
- Giroux, H. A., (2001). *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona: Ed. Graó.
- Habermas, J., (2002). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Krishnamurti, J. (2013). *Aprender a vivir: Cartas a las Escuelas*, Madrid: Ed. Gaia.
- Mainer, J., (Ed.). (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla: Ed. Díada.
- McLaren, P. y Kincheloe, R., (Eds). (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, Dónde estamos*, Barcelona: Ed. Graó.
- McLaren, P., (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo*, Buenos Aires. Ed. Aique.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Ed. Graó.
- Santos Guerra, M. A., (2003). *Trampas en educación. El discurso de la calidad*, Madrid: Ed. La Muralla.
- Santos Guerra, M. A., (2003). *Una flecha en la diana*, Madrid: Ed. Narcea.
- Young, R., (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Madrid. Ed. Paidós-MEC.

LAVIMUN: la inclusión a través del diálogo y la argumentación

María Asunción Fueyo Fernández:

Colegio Público Laviada (Asturias)

Gabriel Balsera Riesgo:

Colegio Público Laviada (Asturias)

Juan Carbajo de Dios: Colegio Público Laviada (Asturias) María Teresa Fernández Pardo:

Colegio Público Laviada (Asturias)

PALABRAS CLAVE

Educación dialógica, Inclusión Educativa, Participación democrática.

RESUMEN

LAVIMUN es un proyecto y una experiencia educativa desarrollada en un centro educativo público de Asturias que pretende promover la implicación del alumnado en la defensa de los derechos humanos.

Se ha denominado “LAVIMUN” como acrónimo del centro educativo donde se ha desarrollado, el Colegio público Laviada de Asturias y el método MUN, que es el Modelo de Naciones Unidas (Belle Norman, 2016), donde se hace una simulación en la que estudiantes representan a los diplomáticos de los diferentes países miembro de la ONU, debiendo capacitarse para debatir y resolver temas de tratamiento real en los órganos y comités de la ONU con el objetivo de sensibilizar sobre temas de escala mundial promoviendo el ejercicio de una ciudadanía responsable, particularmente entre los jóvenes.

Esta propuesta ha pretendido formar a las personas desde el inicio de la Educación Primaria en la reflexión y la vivencia de valores, fomentando la reflexión y el desarrollo de habilidades necesarias para relacionarse y actuar de acuerdo con los derechos y deberes humanos fundamentales. De esta manera podemos orientar a los alumnos para comprender la realidad social, resolver conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática.

Se ha trabajado en Educación Primaria. Con un grupo piloto se estuvo ensayando previamente cómo desarrollar un debate, a partir de máximas o dilemas morales, fábulas con moraleja y ejemplos de la vida cotidiana, que necesitan el diálogo para llegar a una solución que beneficie a todos y perjudique los menos posible. Con ayuda de sus familias tenían que investigar y aportar documentación que les sirviera de material de apoyo en el debate, así como preparar el rol que iban a desempeñar durante el debate y que se les asignaba previamente.

La metodología de este Proyecto se basa en el diálogo y en el debate -siguiendo el protocolo de MUN-, para generar un buen debate en el aula, motivador para los estudiantes y con contenidos adecuados que despierten el interés y desafíen las mentes de los estudiantes, haciendo que se cuestionen la propia información y creando dudas que deban resolver.

La experiencia ha sido tan positiva que, desde la dirección del centro, se ha considerado necesario extenderla y ampliarla durante los próximos cursos.

INTRODUCCIÓN / MARCOTEÓRICO

Las personas necesitamos la ayuda de los demás para desarrollarnos como seres vivos; lo mismo nos ocurre para desarrollar nuestras capacidades, nuestros talentos; solos no podemos ni siquiera sabríamos cómo hacerlo. Por esa misma razón para vivir y convivir con

los demás necesitamos aprender a hacerlo porque si bien la libertad es el valor máspreciado debemos conocer los límites; parecido ocurre con la igualdad donde debemos conocer dónde comienza la dominación, también con la solidaridad para apoyar e integrarnos con el más débil, con la tolerancia para saber aceptar las diferencias y con el diálogo como el medio para conversar y solucionar conflictos.

Con el proyecto LAVIMUN queremos poner una pieza en el puzle del ser, para aprender a ser seres humanizados, socializados y moralizados porque creemos en una educación con valores para presumir de alumnos que sean buenas personas, que sean valiosas en la sociedad para solucionar situaciones de subdesarrollo económicos, cultural, social y luchan por una sociedad más equitativa e igualitaria.

Con LAVIMUN pretendemos que nuestros estudiantes aprendan a defender y promover los derechos de las personas para proteger la identidad cultural dentro de una convivencia pacífica en medio del progreso tecnológico y económico.

J. Delors afirmó que los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI residen en: “Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a convivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”

Los valores, pues, no se identifican con una materia específica, ni campo o área de conocimiento, su educación es una labor de todo el centro y del conjunto del profesorado que, junto al saber, han de saber-hacer. No siempre educa en valores quien quiere, ni quien sabe una materia específica, sino quien quiere y sabe educar en valores. Este segundo saber no sólo se alcanza con el conocimiento de la materia o especialidad, va más allá de éste (Gervilla Castillo, 2000).

Hoy en día en la educación chocan los valores de la modernidad con los de la postmodernidad: objetivo contra subjetivo, esfuerzo contra placer, ética contra estética, formalidad contra humor, seguridad contra pasotismos, pasado-futuro contra presente light, etc.

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el Área de Valores Sociales y Cívicos -Área que será nuestra bandera de identidad y eje transversal del resto de las Áreas- justifica que la educación:

- Invita a que se potencien las relaciones interpersonales enriquecedoras tan necesarias para fortalecer la convivencia.
- Garantiza el derecho a formarse en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y prepararse para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias.
- Refuerza la preparación de las personas para actuar como ciudadanos participativos e implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el desarrollo de la sociedad democrática.

Esta formación incluye la adquisición de competencias sociales y cívicas personales, interpersonales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas.

Además, la propuesta de esta área, formar a las personas desde el inicio de la Educación Primaria en la reflexión y la vivencia de valores, responde a la preocupación por mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado, fomentando el desarrollo de procesos educativos que potencien la participación individual para lograr fines colectivos. De este modo, se enriquecen las experiencias sociales de los alumnos, teniendo en cuenta que viven en sociedad mientras se forman y que las vivencias compartidas en la escuela enriquecen sus aprendizajes.

El área de Valores Sociales y Cívicos incita a la reflexión y propone aprendizajes relativos a la dignidad personal, al respeto a los demás y a los valores sociales en la convivencia. Induce a la empatía, al respeto y a la tolerancia de las otras personas y propone elementos

relacionados con las habilidades necesarias para relacionarse y actuar de acuerdo con los derechos y deberes humanos fundamentales.

De esta manera podemos orientar a los alumnos para comprender la realidad social, resolver conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática.

Según el profesor Gervilla Castillo (2000), la tolerancia, dada la actual situación de pluralidad, de globalización, así como el acelerado cambio de valores, se convierte en un valor clave para la convivencia. Quizás por ello sea ésta una de esas palabras en uso que, como democracia, amor o libertad, difícilmente producen indiferencia. El aislamiento es imposible.

La tolerancia es así un límite a la libertad personal. Quien tolera tiene la sensación de ceder ante algo que no debiera ceder, por lo que puede generar sentimiento de culpabilidad. Así, se produce una tensión en su vivencia al renunciar parcialmente a un ideal por entrar en conflicto otros motivos o circunstancias.

En el diálogo, el contenido o "qué" se dice no está desligado del "cómo" algo se dice. Los gestos, el tono del lenguaje, el momento elegido, la intencionalidad oculta, la disposición al diálogo, intentando la búsqueda conjunta de la verdad y del bien, son situaciones predominantemente afectivas, de tal importancia en los conflictos de valores que, frecuentemente, son determinantes en los mismos.

El diálogo no siempre garantiza la solución de los problemas, ni el consenso racional, ni la verdad de la mayoría, pero sí es siempre la vía más adecuada para la búsqueda del consenso y de la verdad. A través del diálogo frecuentemente podemos descubrir otras caras o rostros de la realidad, distinta a la propia, a través del disenso, la disputa, la controversia o el conflicto. De este modo, el diálogo es instrumento recíproco en el que intersubjetivamente se comunica y activa la racionalidad, que se convierte en fuente de verdad. El diálogo supone silencio, escucha y ejemplo, en el que la exposición de la palabra se traduce en su vivencia, pues las obras valen más que las palabras, son palabras vividas. El diálogo en el asesoramiento educativo (González-Simancas Lacasa, 2002; Jiménez Toledo & Gallego Vega, 2017) conlleva un doble encuentro: con el otro y con la verdad, por lo que ambas dimensiones es necesario cuidar en aras a una eficacia del encuentro. De aquí que la aceptación del otro, el amor, el respeto, la libertad o la comprensión sean los fundamentos del diálogo, pues los problemas vitales son susceptibles de múltiples interpretaciones y sentidos, lejos de una única solución, propia del campo científico. Estamos llamados, pues, no sólo a hacer una educación "para" el diálogo sino una educación "en" el diálogo. Valores Sociales y Cívicos contribuye a que el alumnado mejore su competencia para aprender y tener iniciativa, estimulando la motivación, el esfuerzo y las capacidades de reflexión, síntesis y estructuración. Les ayuda a enfrentarse a los problemas, experimentar y realizar proyectos en equipo, trabajar de forma independiente, tomar decisiones y generar alternativas personales.

Las decisiones metodológicas se guiarán por el objetivo de facilitar el desarrollo de personas bien formadas e informadas, capaces de asumir sus deberes y defender sus derechos, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Queremos que nuestro Proyecto LAVImun sirva para difundir la labor de la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), principal órgano de gestión de la Cooperación Española, orientada a la lucha contra la pobreza y al desarrollo humano sostenible. Sigue las directrices del V Plan Director de la Cooperación Española, con atención a los elementos transversales de la Cooperación Española: el enfoque basado en los derechos humanos y las libertades fundamentales, la perspectiva de género, la calidad medioambiental y el respeto a la diversidad cultural, en consonancia con la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada en 2015 y que regirá los planes de desarrollo mundiales durante los próximos 15 años. Se plantean 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible

(ODS) que incluyen poner fin a la pobreza en el mundo, erradicar el hambre y lograr la seguridad alimentaria, garantizar una vida sana y una educación de calidad, lograr la igualdad de género, asegurar el acceso al agua y la energía, promover el crecimiento económico sostenido, adoptar medidas urgentes contra el cambio climático, promover la paz y facilitar el acceso a la justicia.

Creemos en la importancia de la Educación para el Desarrollo (ED); señalamos la definición de ED que marca la AECID: “contar con ciudadanos y ciudadanas más informados, más concienciados y también más participativos. La ED facilita la comprensión del mundo globalizado, provoca una actitud crítica y comprometida con la realidad, genera compromiso y corresponsabilidad en la lucha contra la pobreza, fomenta actitudes y valores en la ciudadanía, genera en definitiva una ciudadanía global. (“Piensa globalmente, actúa localmente”).

La ED (Careaga, 2012; Colom Cañellas, 2000) debe favorecer el conocimiento de las realidades y las causas que explican y provocan la existencia de la pobreza y la desigualdad y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta. La ED debe facilitar una comprensión crítica de las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, y promover en nuestros niños y niñas, jóvenes y personas adultas, valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social, la búsqueda de vías de acción para alcanzar el desarrollo humano y fortalecer actitudes críticas y comprometidas con estas causas para ir avanzando hacia una ciudadanía global, la justicia mundial, la equidad y la consecución de los derechos humanos.

Las actividades a llevar a cabo en el ámbito de la Educación para el Desarrollo, y nuestras actividades es lo que pretenden, deben favorecer la reflexión sobre la propia vida, partiendo de experiencias cercanas y de situaciones reales que permitan concienciar a las niñas y niños, jóvenes y personas adultas sobre la realidad del mundo globalizado en que vivimos, de manera que eduque en la generación de las actitudes y los valores antes mencionados y para ello requiere la utilización de metodologías basadas en la investigación-acción-reflexión que a través de procedimientos participativos, interactivos, creativos, dinámicos, dialógicos y cooperativos promuevan el pensamiento crítico y la ciudadanía global.

En definitiva, la ED es 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”. Estrategia de Educación para el desarrollo de la Cooperación española (Ortega Carpio, 2008).

Con este Proyecto mejoraremos nuestro Proyecto Educativo porque con él habrá una actividad más para que nuestra Comunidad Educativa pueda unirse, una vez más, con un objetivo común y no es otro que ayudar a sus hijos y a nuestros alumnos a asumir roles de otras personas razonando su punto de vista; tendremos jornadas de puertas abiertas para que la sociedad pueda sentirse orgullosa de la capacidad de empatía que consigue el alumnado trabajando la oratoria, la investigación, la redacción o la negociación, además de fomentar una juventud crítica, tolerante y consciente de los problemas mundiales.

Con este Proyecto la Programación General Anual estará más completa porque los debates desarrollan un espíritu crítico, pero también desarrollan mecanismos para la resolución pacífica de conflictos porque la empatía es el principal principio y ayudarán a conseguir evaluar estándares de aprendizaje que hasta ahora no estaban siendo evaluados de manera coherente.

El Proyecto “LAVImun” está diseñado para asegurar la accesibilidad al currículo de todo el alumnado de Educación Primaria a través de sistemas que favorecen el aprendizaje y la participación. “LAVImun” promueve la ayuda y la colaboración entre iguales para el acceso al currículo en diferentes etapas del proceso de aprendizaje, trabajando conjuntamente para el logro de objetivos comunes, asumiendo compromisos y responsabilidades y poniendo en

práctica habilidades sociales y personales para comunicarse, dialogar, argumentar, aceptar y valorar las opiniones de las otras personas, consensuar, respetarse, resolver conflictos o tomar decisiones o acuerdos.

En el MUN pueden participar los alumnos de una clase, de un nivel, de un colegio, de un instituto, de una universidad o pueden ser foros abiertos a escala local, regional, nacional e incluso mundial.

El MUN reporta a sus jóvenes participantes numerosos beneficios académicos, como la preparación en técnicas de persuasión, oratoria o debate o la adquisición de un espíritu crítico y mecanismos para la resolución pacífica de conflictos. Es un completo ejercicio académico donde los estudiantes deben enfrentarse a diversos retos. Los estudiantes participantes destacan la “familiarización con las normas de funcionamiento, los tratamientos de cortesía o los sistemas de estrategias para alcanzar alianzas”.

Se requiere igualmente, “una investigación en profundidad sobre el tema a debatir, así como la posición del país que se representa. Las comisiones están especializadas por materias y se requiere un conocimiento técnico básico para poder defender los intereses del país de la mejor forma posible”.

Los estudiantes organizadores resaltan especialmente el desafío que supone para los estudiantes defender posturas contrarias. “Cuando un delegado representa un país con ideologías o formas de gobierno especialmente opuestas a las suyas propias, su comportamiento debe ser similar al de los representantes oficiales ante la ONU, lo que conlleva defender posiciones contrarias a las que uno mantiene y supone desarrollar mentalidades críticas”, explican; y concluyen afirmando que “Este tipo de ejercicios supone una refrescante dosis de realidad y empatía que nos permite entender mejor las razones que impulsan al otro a actuar de una determinada manera, y en última instancia, nos permiten encontrar soluciones óptimas a los problemas que amenazan la coexistencia global”.

OVImun (MUN en la Universidad de Oviedo) colabora muy estrechamente con el Colegio Público Laviada. OVImun nos invitó a ser partícipes de un taller de formación celebrado a principios de noviembre en el edificio histórico de la Universidad de Oviedo. En dicho taller una veintena de alumnos de cuarto curso de Primaria recibieron formación junto con otros veinte alumnos universitarios. Gracias a OVImun, profesores y alumnos del CP Laviada nos formamos conjuntamente; nuestros alumnos debatieron y mejoran su dinámica. Además, OVImun asistió a nuestro debate “ensayo” como observadores para indicarnos los aspectos que deberían ser mejorables.

El Colegio Público Laviada (Gijón, Asturias-España) es de línea tres; es decir, hay tres grupos en cada curso desde Educación Infantil hasta terminar la Educación Primaria.

Este centro educativo tiene fama de ser “un buen colegio público” pero quiere seguir innovando su metodología para conseguir sus objetivos. Sobre todo, nos preocupa no conseguir que todo el alumnado se sienta incluido en nuestro modelo educativo.

Un grupo de docentes defiende que el MUN (Modelo Naciones Unidas de debate con fines educativos) podría llevarse a cabo en Educación Primaria, normalmente el MUN es realizado por estudiantes universitarios o de Enseñanza Secundaria y Bachillerato.

Antes del inicio del curso 2018-2019, OVImun (MUN de la Universidad de Oviedo, Asturias) nos propone asistir con el “grupo piloto” al curso de formación que tiene para estudiantes universitarios que desean iniciarse en el MUN en dicha universidad.

Durante tres meses los alumnos de este grupo piloto analizan máximas o dilemas morales, fábulas con moraleja, ejemplos de la vida cotidiana que necesitan el diálogo para llegar a una solución... Respecto al tema que este grupo debatiría en LAVIMUN, recibió información general, global y concreta; el alumnado buscó información específica sobre el tema elegido para debatir; de esta manera al comienzo del debate, todos los participantes conocían el resto de los roles y su postura.

Cuando este grupo piloto debatía, el resto de las aulas de Educación Primaria tenían la posibilidad de estar presentes en el debate durante un período de cinco minutos.

Este grupo piloto debatió en dos lenguas, en español y en inglés.

A partir de aquí, empezaron a debatir el resto de los grupos de Educación Primaria -por petición de los propios alumnos-. Estos grupos debatían sin tener ninguna información previa sobre el tema que les era asignado; ellos solos -o con ayuda de su familia- debían documentarse e investigar sobre su rol. Debatieron en español (de primero a sexto), en inglés (cuarto, quinto y sexto) y un debate on-line con el CEIP Agüere (San Cristóbal de La Laguna -Tenerife) realizado por un grupo piloto en sexto.

Las familias estaban invitadas a ver cómo debatían sus hijos en todos los debates, excepto en el modelo "on line".

La UNESCO considera la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Hablar de inclusión educativa conlleva a introducir obligatoriamente cambios y modificaciones en contenidos, en aproximaciones, en estructuras y en estrategias, con una visión común que incluye a todo el alumnado; ésa es nuestra responsabilidad. Por eso queremos mejorar en este sentido el II LAVIMUN.

Porque queremos mejorar, reconocemos que no todos los alumnos recibieron los soportes necesarios para tener la oportunidad de participar e interactuar con sus compañeros, cuando decimos "no todos" nos referimos a que no dimos más soportes a quienes más lo necesitan. Queremos posibilitar a todo el alumnado la participación plena en los debates para reducir completamente la exclusión.

OBJETIVOS /HIPÓTESIS

OBJETIVOS

Educar para el Desarrollo, conseguir contar con ciudadanos/as más informados/as, más concienciados/as y también más participativos/as.

Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

HIPÓTESIS

Los alumnos necesitan formación en métodos directos y métodos indirectos antes de debatir en el LAVIMUN para que su participación sea óptima.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Se tomó un grupo piloto de cuarto curso de Educación Primaria. Este grupo estuvo tres meses analizando máximas o dilemas morales, fábulas con moraleja, ejemplos de la vida cotidiana que necesitan el diálogo para llegar a una solución. En este mismo espacio de tiempo, este grupo también recibió información general, globalizada, también específica y concreta, y buscó información sobre el tema elegido para debatir y sobre su rol (esto último ayudados por sus familias). En el comienzo del debate, todos los participantes conocían el resto de los roles y su postura en el debate.

Al resto de los grupos se les dio el tema elegido y su rol directamente. Con ayuda de sus familias tenían que investigar y aportar documentación que les sirviera de material de apoyo en el debate.

Al debate pueden traer notas y documentos, pero no pueden traer tablets, móviles ni ordenadores portátiles.

El grupo piloto, se forma de manera práctica en los métodos indirectos de debate pues revisten una importancia y eficacia en la educación de los valores: el buen ambiente -por el que se establecen unas relaciones humanas propicias a la vivencia de los valores como la libertad, la confianza, la solidaridad y la tolerancia-, la disciplina -cuya realización favorece el cumplimiento de las normas en cuanto a valor se refiere- y el trabajo bien hecho -exige eficacia, esfuerzo, puntualidad, diligencia, perseverancia...-. También se formaron de manera práctica en los métodos indirectos de debate ya que a través de la palabra se pretende justificar racionalmente un hecho.

Para el grupo piloto fueron seleccionadas sentencias o máxima morales, fábulas, historias o historietas con su correspondiente moraleja, discusiones de dilemas morales y también ejemplos obtenidos de la historia pasada o de la vida real del momento que, partiendo de un conflicto cognitivo de deberes, se necesite crear un diálogo para buscar una solución que beneficie a todos y perjudique los menos posible.

A partir de aquí, la Comisión organizadora de LAVIMUN propone a los profesores de las asignaturas de Valores Cívicos y Sociales, y Religión que elijan un tema de los treinta propuestos; cada aula debatirá uno. A los alumnos se les da el título del tema y el rol que se le adjudica; ahí comienza la asunción de roles o juego de dramatización en el que uno asume el papel de otra persona razonando desde su punto de vista. La clarificación de valores, que trata de ayudar al alumno a plantear, ordenar y sistematizar sus sentimientos y actitudes, haciéndole consciente de sus propios valores. Se recuerda que el grupo piloto tiene formación previa referida a valores dentro de un debate y el resto, no.

La metodología de este Proyecto se basa en el diálogo y en el debate -siguiendo el protocolo de MUN-. Para generar un buen debate en el aula, motivador para los estudiantes y con contenidos adecuados, se deben plantear preguntas, reflexiones y controversias que despierten el interés y desafíen las mentes de los estudiantes, haciendo que se cuestionen la propia información y creando dudas que deban resolver.

Los alumnos han de aprender a informar (recoger datos, transformarlos y hacerlos llegar a sus compañeros); a interpretar (hacer de uno un texto de otro); a argumentar (construir un razonamiento para convencer a otra persona) y a persuadir. Preparan el rol fuera del centro, con su familia.

El diálogo es el valor fundamental en la educación en valores, es la pieza que tenemos en común la familia y la escuela porque todos los valores valen, pero no todos los valores valen lo mismo. Aunque los valores nunca se alcanzan totalmente porque el ser humano siempre aspira a más, y sabemos que la ausencia de ellos o de ciertos valores causa violencia.

También nos proponemos trabajar y analizar nuestro propio rol como docentes, para mejorar nuestro mensaje comunicativo.

Damos importancia imprescindible a la unidad comunicativa: saber hablar, transmitir ideas y opiniones, saber escuchar, compartir posturas, rebatir y estar preparados para cambiar de opinión si se cree necesario.

Los tiempos para las intervenciones en los diálogos se distribuyeron según las necesidades de comunicación, normalmente oscila entre treinta y cuarenta y cinco segundos.

El contenido del debate será un elemento más de la comunicación. La comunicación del alumno será su aprendizaje. El alumnado lidera la situación comunicativa gracias a su estructura. El protagonista es el alumno: su situación comunicativa es escuchar, hablar, conversar y acordar. Respecto a la batería de temas que están ya preparados, el exprofesor de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de La Laguna incorporó alguno más que están en la sociedad.

Los alumnos han de aprender a informar (recoger datos, transformarlos y hacerlos llegar a sus compañeros); a interpretar (hacer de uno un texto de otro); a argumentar (construir un razonamiento para convencer a otra persona) y a persuadir. Construir razonamientos a partir de una conclusión o un titular. Se evaluará la autonomía del alumno, su originalidad, su

capacidad para debatir, reflexionar o escuchar o dialogar o conversar o hablar o acordar con el otro.

También se les da la consigna que eviten acudir con ropa deportiva, normalmente el 99% del alumnado traen atuendos no deportivos.

Mientras se realiza el debate, el grupo de alumnos tiene autonomía total en cuanto al desarrollo del mismo, el profesor solamente realiza el rol de “observador internacional” tomando notas de aspectos positivos y negativos del debate en general y de cada participante en general. Las familias están presentes en el aula, viendo debatir a sus hijos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para evaluar resultados, se tomaron en consideración logros como los siguientes: si los argumentos presentados son variados, si los alumnos aportan evidencias para cada argumento, si alcanzan conclusiones sin incurrir en falacias, si sintetizan los aspectos más relevantes al finalizar; y si la exposición tiene un inicio reconocible y un final claro.

Con todos estos aspectos en mente, la planificación de la enseñanza juega un papel fundamental: de qué voy a hablar; dónde se produce la comunicación; cómo voy a estructurar el espacio; cuándo tiene lugar la comunicación; a quién está dirigida o cuál es su objetivo, entre otras preguntas que debemos hacernos antes de comunicar en un aula.

También hemos evaluado estos aspectos: la innovación pedagógica, la integración curricular, la comunicación e intercambio de información entre los agentes participantes, la coordinación entre los agentes y el uso de la tecnología.

La discusión muestra que los participantes no solamente preparan un tema, sino que deben tener en cuenta respetar las opiniones de los demás y que los acuerdos sean satisfactorios para todos. Tienen más profundidad en el conocimiento del tema cuando han estado en clase trabajando sobre ello, incluso están más seguros de ello y aumenta su empatía con el rol.

Los alumnos que no tienen apoyo familiar no han podido mostrar un rendimiento alto en el debate pues habían estado “solos ante el peligro” y la mayoría optó por tener pocas intervenciones y cuando las tenía era para dar opiniones personales sin argumentación.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS/S

a) Innovación pedagógica

El 30% la considera bien (los alumnos interactúan entre sí, organizan el trabajo), el 30% la considera muy bien (pedagogía interactiva y colaborativa, métodos de aprendizaje enviada en la circular a las familias y al alumnado) y el 40% la considera excelente (además de lo anterior hay un rigor académico, creatividad en la gestión y desarrollo del proyecto, y originalidad en los temas elegidos).

Acciones:

- Solicitar a los profesores que aporten temas con sus respectivos roles, por aulas o por niveles. También se debe dar la posibilidad de que un aula diseñe y consensúe un tema y sus roles con todos sus alumnos.
- Dado que hay alumnos que no tienen acceso a internet y que este hecho dificulta la investigación y la posterior participación activa en el debate, se propone abrir un horario para que estos alumnos investiguen acompañados de un profesor de apoyo o con el mismo anoten reflexiones personales con respecto a su rol.
- Solicitar al personal no docente y a las familias que participen en los debates con los alumnos de manera activa con un rol, incluso que propongan un tema y sus roles.
- Si los tutores o profesores de Valores Cívicos y Sociales no son quienes han elegido el tema para debatir, es importante explicarles el tema del cual va a debatir su aula (si el propio tutor no lo propuso) y la intención de sus roles para que puedan responder con autonomía a las preguntas/dudas que los estudiantes y sus familias les formulen.

- La preparación previa donde se aprende a reflexionar, a ser crítico, a valorar aspectos a favor y en contra, a comprender la importancia de la empatía... es muy importante trabajarla en clase de Valores Cívicos y Sociales, y en Religión como mínimo durante un trimestre antes de debatir.
- Dada la importancia de debatir temas relacionados con el currículo y con la vida cotidiana, Manuel Abril Villalba, profesor titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de La Laguna, está de acuerdo con la batería de temas que forman parte del Proyecto hasta ahora y además sugiere añadir estos temas: La figura humana en la publicidad, La dieta mediterránea, Comida basura o comida saludable, ¿Fumar mata?, El acoso escolar, Los planes de convivencia y respeto, ¿Uniformes escolares o libertad en el vestir?, Tareas escolares ¿sí o no?...
- Señalar que algunos profesores proponen que haya más equidad para repartir los cargos a los alumnos para que todos tengan posibilidades de ejercerlos.
- En el curso de primero es excesivamente largo el tiempo de cinco minutos para debatir en pequeño grupo; debe acortarse a tres minutos como máximo.
- En el curso de segundo podría darse la posibilidad al tutor de elegir entre realizar el debate según el modelo clásico y no adaptado a niños de muy corta edad, y el de pequeños grupos.
- Respecto a la inclusión educativa, el profesor que dirige este Proyecto, Enrique Javier Díez Gutiérrez, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León recomienda aprender a mirar desde la perspectiva de un “nosotros común”, reconociendo la diversidad; de ahí que se puede plantear que varios alumnos acompañen y tutoricen a los compañeros que no puedan realizar autónomamente esta tarea, siempre supervisada por un profesor.
- Es necesario e imprescindible dedicar un tiempo a la formación, por ello se considera que un trimestre sería lo idóneo -en los cursos cuarto, quinto y sexto- para adentrarse y mejorar el análisis de situaciones conflictivas, aprender una valoración ética de propuestas, asumir la responsabilidad de defender un rol, negociar y aprender a llegar a acuerdos donde todas las personas implicadas queden satisfechas. Se propone que el primer trimestre se dedique una hora semanal a estas cuestiones teórico-prácticas y que al finalizar el primer trimestre se realicen los debates de cuarto a sexto. Esto no anula la posibilidad de realizar otros a lo largo del curso dentro del aula con el objetivo de mejorar constantemente.
- Es más rentable, desde un punto de vista educativo, trabajar el tema de debate durante el primer trimestre en el área de Valores Cívicos y Sociales porque de esta manera cuando se repartan los roles, los estudiantes ya tienen muchos contenidos adquiridos.
- A finales del mes de abril o principios del mes de mayo se pueden realizar los debates de los cursos primero, segundo y tercero con el fin de que hayan tenido más tiempo para prepararlo.
- Los cursos de primero y segundo realizarán debates cuyos temas estén relacionados con sus ámbitos naturales de interacción: escuela, familia, juegos. Se prepararán durante dos trimestres y sus debates públicos serán a finales de la segunda evaluación.
- El curso de tercero realizarán debates cuyos temas estén relacionados directamente con el currículum y sus ejes transversales. Se prepararán durante el primer y segundo trimestre y su debate público serán a finales de abril o principios de mayo.
- El curso de cuarto realizarán debates cuyos temas estén relacionados directamente con el currículum y sus ejes transversales. Se prepararán durante el primer trimestre y su debate público será en diciembre.
- Los cursos de quinto y sexto realizarán debates cuyos temas estén relacionados directamente con el currículum y la actualidad social, política, económica, cultural. Se entiende la palabra “política” en el amplio sentido de su significado, “política” no es

sólo “partidos políticos”. Se prepararán durante el primer trimestre y se debate público será en diciembre.

- Se sugiere que en los cursos de cuarto, quinto y sexto se incorpore con rol algún miembro de la comunidad educativa y personal laboral; además de personas ajenas al centro y que tengan relación con el tema.
- Se sugiere que continúe el debate en inglés, el mixto de 4º+ 5º+ 6º y el de modalidad en línea; además se propone que éstos se realicen a mediados del mes de junio para que los alumnos tengan todo el curso para mejorar su aprendizaje.
- Es importante mejorar la calidad del sonido en los debates en línea.
- Se propone que nuestros alumnos puedan participar en ediciones que hagan otros centros y viceversa.
- Se valora positivamente que las familias puedan venir a ver a sus hijos debatir con una invitación por familia y durante treinta minutos.
- Se podría “institucionalizar” que un curso, por ejemplo, el curso cuarto o el quinto, fuera a ver OVIImun a Oviedo que se realiza la semana antes de la Semana Santa.
- Solicitar el Salón de Plenos del Ayuntamiento de Gijón y realizar allí algún debate, bien el de 4º+5º+6º o bien uno entre alumnos de distintos centros o bien con alumnos de primero de la ESO y sexto de Educación Primaria.
- Se considera necesario que al comenzar el curso se tenga el calendario de actividades de LAVIMUN, tanto de formación como de actuación para que los profesores de Valores Sociales y Cívicos, y de Religión puedan programarse con sus alumnos.

b) Integración curricular en una o más áreas/materias

El 70% lo considera bien (está clara la integración curricular y el proyecto contribuye al desarrollo del Plan de Lectura Escritura e Investigación) y el 30% lo considera muy bien (además de lo anterior contribuye a otros planes, programas y proyectos del centro).

Acciones:

- Aprovechar los temas curriculares con contenidos transversales para proponer debates y roles que además tengan relación con una problemática social importante o relevante.
- Explicar a las familias la relación entre los debates y el currículum.
- Tener en cuenta el rol de “Prensa” donde algunos alumnos realicen entrevistas orales o escritas a delegados, presidentes o familiares que acuden a ver los debates.
- Después de esta primera edición, las familias ya comienzan a comprender o ya comprenden el objetivo de este proyecto; pero es necesario informar a las familias de nueva incorporación.
- Respecto a las nuevas tecnologías debería darse un tiempo de investigación en el centro para quienes no pueden en sus casas acceder a internet acompañados de un profesor.
- El que toda la Educación Primaria participe de un proyecto conjunto donde los alumnos pongan su “mejor hacer” y su “mejor ser” es clave, además participan con ilusión. Se propone que Educación Infantil se incorpore a LAVImun.

c) Comunicación e intercambio de información entre los agentes participantes

El 20% lo considera pobre (reciben poca información o no es clara, surgiendo dudas a las familias, imposibilidad de participar algunos alumnos porque sus familias no se implican y/o no saben ayudarles), el 20% lo considera aceptable (reciben información suficiente pero precisan de una reunión presencial de coordinación, seguimiento y evaluación del proyecto), el 20% lo considera bien (reciben información y no necesitan reuniones previas alguna), el 20% lo considera muy bien (los participantes consultan la web para resolver dudas) y el 20% lo considera excelente (reuniones de coordinación, seguimiento y evaluación; se nombra un responsable para resolver dudas).

Acciones:

- Los profesores deben recibir más información sobre el Proyecto o poder leerlo para responder/resolver dudas y poder aportar ideas.
- Incorporar agentes externos en los debates como familiares (abuelos, padres, agentes de seguridad (policías), profesionales (médicos, modistas, vendedores...), además del personal no docente del centro, teniendo con ellos una reunión presencial para informarles y/o ver una muestra de debate de cinco minutos.
- Abrir en la página web del Colegio un apartado de "Preguntas frecuentes".
- Dentro del horario lectivo es necesario coordinarse, realizar un seguimiento y evaluación.
- Abrir un correo electrónico para la Comisión LAVIMUN y desde ahí se puedan resolver dudas.

d) Coordinación entre los agentes

El 10% la considera aceptable, el 30% la considera bien, el 30% la considera muy bien y el 30% la considera excelente.

Acciones:

- Es posible que en el Proyecto escrito estén claros los objetivos del Proyecto pero los agentes participantes demandan reuniones de coordinación para recibir la información, el seguimiento y la evaluación para mejorar las siguientes ediciones.
- Tener una reunión con la AMPA para que ellos difundieran el alcance pedagógico del Proyecto.
- Recoger la información del Proyecto, el calendario de las reuniones y el contenido de las mismas, las circulares informativas a las familias... y subirlo a la web del Colegio.
- Nombrar a un miembro de la Comisión de LAVIMUN para que resuelva dudas a las familias y otros agentes externos mediante correo electrónico o a través de la web.
- El próximo curso es importante que cada docente sea autónomo en la elección de un tema para debatir -bien de la batería de temas propuestos u otro que considere de interés-; elegirán tema, repartirán roles al alumnado, enviarán circulares a las familias, organizarán las aulas... Los modelos de circulares están en el Proyecto; cada docente la adaptará a sus necesidades. La Comisión LAVIMUN asesorará, resolverá dudas, coordinará eventos y estará más pendiente del profesorado de nueva incorporación a LAVIMUN.

e) Uso de la tecnología

El 30% lo considera pobre (escasa integración de las tecnologías digitales educativas, no todo el alumnado usa las TIC para investigar, no se comparte información del Proyecto para informar o evaluar), el 20% lo considera aceptable (hay integración curricular de las tecnologías, se comparte información sobre el Proyecto pero no se evalúa utilizando las TIC para familias, alumnado y profesorado), el 30% lo considera bien (hay integración curricular de las tecnologías digitales educativas, se comparte información pero no se evalúa utilizando las TIC) y el 20% lo considera excelente (se utiliza las TIC-TAC en la evaluación y difusión del Proyecto).

Acciones:

- Mejorar considerablemente que quienes no puedan realizar en su casa la investigación de su rol, selección de información y toma de notas, pueda hacerlo en el Colegio.
- Diseñar una evaluación en línea para alumnos, profesores y familias participantes con el fin de recabar información y mejorar la tercera edición.
- Prohibir que las familias puedan realizar grabaciones de ninguna índole. En el caso de que se vea realizar alguna grabación en el debate, se para el mismo y se invita a esa familia a anular su grabación.

Se concluye con “Queremos mejorar”; reconocemos que no todos los alumnos recibieron los soportes necesarios para tener la oportunidad de participar e interactuar con sus compañeros, cuando decimos “no todos” nos referimos a que no dimos más soportes a quienes más lo necesitan. Queremos posibilitar a todo el alumnado la participación plena en los debates para reducir completamente la exclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belle Norman, I. (2016). *Global classrooms: un programa de formación intercultural. Evaluando un programa de formación para adolescentes*. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Careaga, M. B. (2012). Educación para el progreso o educación para el desarrollo. *Revista de Filosofía*, 11(3), 69–80.
- Colom Cañellas, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Gervilla Castillo, E. (2000). Valores de la educación integral. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52(4), 523–536.
- González-Simancas Lacasa, J. L. (2002). La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal. *ESE : Estudios Sobre Educación*, (2), 193–206.
- Jiménez Toledo, A., & Gallego Vega, C. (dir. tes. . (2017). *La creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo entre estudiantes para la mejora escolar y social*.
- Ortega Carpio, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos Internacionales de Tecnología Para El Desarrollo Humano*, 7, 15-18.

INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A TRAVÉS DEL JUEGO

Lucía Llano Martínez
CEPA Castro Urdiales
Paula Mier Pérez
Conservatorio de Torrelavega
Ana María Río Poncela
Universidad de Cantabria

PALABRAS CLAVE

Igualdad, Educación, Ciencia, Ciencias Sociales, Mujer

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es presentar una herramienta utilizable en aulas de distintos niveles educativos: un juego de mesa con distintas versiones de interacción sobre mujeres científicas de Ciencias Sociales.

Por un lado, utilizamos una metodología si bien no novedosa, sí muy popular actualmente en todos los niveles educativos (incluyendo formación profesional, escuelas de arte, conservatorios, escuelas de idiomas o educación para personas adultas) como es el aprendizaje basado en juegos. Por otro lado, utilizamos como eje el enfoque transversal de la igualdad de género para aplicarlo a distintas áreas de conocimiento de las etapas de nuestro sistema educativo.

Se ofrece una herramienta gratuita, libre y mejorable por todo el colectivo relacionado con la educación (formal, no formal e informal) para ampliar el conocimiento sobre mujeres científicas y la perspectiva de género en nuestro sistema educativo.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Desde hace varios años estamos viviendo en el ámbito educativo y social un auge de todo lo relacionado con la utilización del juego como herramienta educativa. El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se ha convertido en una de las metodologías activas más utilizadas en educación en los últimos años. Según Martínez-Frías (2012), su uso y beneficio permiten desarrollar habilidades como la toma de decisiones, la comunicación o la resolución de problemas.

Paralelamente, estos últimos años se percibe un incremento de materiales y recursos relacionados con las mujeres y sus aportaciones a la ciencia y cultura en general. La propuesta que presentamos pretende unir estos dos elementos para crear un juego que sirva para aprender más sobre las aportaciones de las mujeres a las ciencias sociales con un doble objetivo. En primer lugar, poner en valor las ciencias sociales como parte de la ciencia. En segundo lugar, visibilizar a mujeres científicas que han realizado aportaciones relevantes en los campos de la filosofía, la economía o la historia, entre otros.

Por último, la propuesta de la herramienta se fundamenta en un trabajo multidisciplinar de docentes y educadoras de distintos niveles y áreas, desde primaria hasta la universidad, incluyendo enseñanzas especiales, como pudiera ser un conservatorio. Así, el propio desarrollo del juego pretende fundamentarse en esta naturaleza multidisciplinar y colaborativa. Es decir, se trataría de aportar un juego de libre uso que todo el mundo puede

adaptar a sus áreas y mejorarlo aportando información sobre mujeres y/o posibilidades de juego.

En la primera fase en la que se encuentra el juego, utilizamos mínimamente la tecnología siendo un juego de mesa imprimible. En la siguiente fase del juego, nos gustaría poder desarrollar tableros en los que seleccionar las áreas, las mujeres, etc... de forma digital. La importancia de no pensar en un juego con un componente principal tecnológico radica en la falta de equipos informáticos o dispositivos de este tipo en la mayoría de las aulas de los centros en los que trabajamos. De este modo, conseguimos que el juego sea más accesible para todo el mundo, desde familias a centros educativos, pasando por asociaciones y grupos de amigos.

No obstante, presentar este recurso con un perfil abierto, adaptable, versátil, susceptible de mejoras, no es suficiente para definir los principios teóricos sobre los que se sustenta. Ciertamente es que ese carácter orienta la fundamentación que planteamos, que se sustenta en tres cuestiones esenciales: (1) la ineludible necesidad de la perspectiva feminista, (2) la idea del juego como herramienta de aprendizaje en la educación formal y (3) el potencial del trabajo colaborativo, interdisciplinar, en red y la forma de aprender.

PERSPECTIVA FEMINISTA

El debate abierto en torno al feminismo conlleva la necesidad de detenernos y tratar de desentrañar los parámetros que delimitan y definen este término en relación a la propuesta que aquí se presenta. Existen diferentes campos filosóficos sobre el feminismo (feminismos de la igualdad, de la diferencia y de la diversidad) y una ingente cantidad de variables que atraviesan a la sociedad en la que se contextualizan, lo que dificulta la categorización de lo que podemos considerar una aportación feminista, pudiendo serlo o no dependiendo del prisma con el que enfoquemos el análisis, del contexto y época en la que lo situemos (Castañeda, 2016).

Si bien es cierto que no hay un consenso claro sobre las implicaciones, pensamientos y acciones concretas que encierra cada uno de los conceptos de feminismo, sí que existen aspectos comunes, como el hecho de que todos ellos reconocen que la sociedad está cimentada en la desigualdad, en general, y la desigualdad entre hombres y mujeres de manera específica. La ciencia, como parte de esa sociedad, se ha construido con esa misma base de desigualdad y ha sustentado (e incluso, fomentado) la hegemonía de los grupos de poder. A su vez, “las creencias y comportamientos del investigador forman parte de la evidencia empírica a favor (o en contra) de los argumentos que sustentan las conclusiones de la investigación” (Sandra Harding, 1998b, 26. En Castañeda, 2016, p. 86). Por ello, impera la necesidad de introducir la perspectiva de género a las investigaciones, permitiendo plantear preguntas distintas que sirvan de acicate a un conocimiento más amplio de la realidad que habitamos.

Partiendo de las críticas que han evidenciado el androcentrismo en la ciencia (Goikoetxea & Fernández, 2014), surgen diferentes tendencias en la teoría del conocimiento feminista que implican un giro epistemológico: recolocar a las mujeres, trasladándolas de la periferia al centro de la investigación científica. Así, cabría señalar lo que apunta el posmodernismo feminista, que refuta el concepto de “mujer” para reivindicar el de “mujeres”, poniendo el foco sobre la pluralidad de experiencias y perspectivas. Esta multiplicidad parece extenderse a las cuestiones sociales, lo que, en ocasiones, dificulta discernir entre “buena” y “mala” ciencia. Sin embargo, los postulados del empirismo feminista (Castañeda, 2016) pueden servir de guía para este propósito, especialmente al explicar que se puede garantizar la objetividad si la investigación se somete al escrutinio riguroso de la comunidad científica.

Otro de los axiomas expone la posibilidad de entender el sujeto cognoscente como un individuo, una red de individuos o una comunidad científica y concebir el conocimiento científico como una práctica social (Longino, 1990; Nelson, 1990), haciendo ineludible una apertura en la forma en la que construimos dicho conocimiento, lo que requiere

metodologías cuyo objetivo sea producir un conocimiento que impulse la supresión de los elementos estructurales hegemónicos sobre los que se sustenta la desigualdad. Para lograrlo, la metodología feminista se sirve de procedimientos que diversas autoras definen como visibilización y desnaturalización (Nelson, 1990; Reinharz, 1992; Beiras, Cantera Espinosa & Casasanta Garcia, 2017), que parten de la filosofía de la sospecha (Castañeda, 2016) y necesitan tanto de la escucha de las voces de las mujeres como del carácter dialógico de las investigaciones.

Cuestionarnos lo que se nos presenta como un hecho es el inicio de toda investigación y, para plantear preguntas que promuevan el conocimiento, es necesario reflexionar sobre aquello que no se muestra en primera instancia y evitar pensar en la existencia de identidades esenciales que anteceden a los individuos y que se vinculan, equivocadamente, a cuestiones de género.

EL JUEGO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FORMAL

En un momento en que la tecnología invade tanto los espacios laborales, como los de juego o aprendizaje, pretender innovar con juegos tradicionales parece arriesgado, así que ¿por qué intentarlo?

En primer lugar, tal y como afirma Palopoli (2006), “cada vez hay menos espacio de juego en la calle, en la casa, en la sociedad; parece también disminuir con el correr del tiempo la capacidad de los niños para jugar libremente sin ser estimulados con tantos juguetes sofisticados” (pág. 14). Somos testigos de un cambio en la manera de jugar que pone en riesgo de desaparición juegos que se han transmitido de generación en generación, en el seno familiar o entre iguales. En ocasiones pueden llegar a ponerse momentáneamente de moda, pero enseguida son desechados por la siguiente tendencia.

En este escenario se impone, por un lado, ampliar las zonas de juego y por otro, potenciar el juego libre de tecnología en esos nuevos espacios. Fomentar los juegos en las instituciones educativas formales en un sentido amplio, no exclusivamente en la escuela, puede contribuir a mejorar ambas cuestiones. Debemos tener en cuenta que, tal y como plantea Palopoli (2006), refiriéndose al aprendizaje, “el juego es un gran facilitador ya que acorta las distancias, flexibiliza, crea vínculos; si en teoría conocemos sus beneficios o bien recordamos nuestra propia experiencia en la infancia, ¿por qué hay tanto miedo a jugar en la escuela y no precisamente en los recreos?” (pág. 14).

Existen multitud de investigaciones que apoyan la importancia del juego en la vida del ser humano y en su aprendizaje. Desde que Johan Huizinga afirmara en su “Homo Ludens” (1938) que el ser humano juega antes de realizar cualquier otra actividad y que continúa jugando a lo largo de toda la vida, son muchos los autores que han investigado el juego y sus posibilidades pedagógicas. Piaget (1961), por ejemplo, destacaba su contribución a la asimilación funcional o representativa de la realidad. Paul Moor (1972) apuesta por la utilidad del juego como herramienta para que el ser humano desarrolle su inteligencia, sus habilidades o sus destrezas en los ámbitos que le rodean, en todas las etapas de la vida.

En segundo lugar, si el juego impregna nuestra realidad, ofreciéndonos un mundo paralelo en el que explorarnos a nosotros mismos y a los demás, con infinidad de posibilidades de adquirir nuevos conocimientos, ¿no debería ser empleado por todos los educadores, independientemente de su campo de acción o institución? Estamos de acuerdo, por tanto, en lo que plantea Obiols cuando afirma que el juego se ha de emplear para alternar las situaciones rutinarias que pueden surgir en la vida escolar con situaciones lúdicas que recuperen los intereses del alumnado, pero sin perder de vista que “los juegos se deben convertir en un instrumento didáctico para la apropiación de los objetivos curriculares” (Obiols, 2015).

En tercer lugar, no se puede perder de vista la necesidad de adaptar el juego a las características del alumnado. El juego ha de ser maleable, ha de amoldarse a las capacidades creativas, a los diferentes caracteres de los participantes, a sus intereses y a

sus conocimientos previos. El docente debe tener en cuenta las características del grupo y ajustar el grado de dificultad o los distintos niveles del juego (Papalia, Wendkos y Feldman, 2001). La propuesta actual tiene en cuenta este punto de vista y atiende a la posible diversidad en el alumnado proponiendo tipos de juegos diferentes según el conocimiento previo de los participantes y el contenido que se quiera trabajar.

Finalmente, realizar una cuidadosa selección de juegos para inculcar o desarrollar determinados valores de convivencia, habilidades, capacidades o conocimientos será fundamental para aunar los fines de formación y disfrute. Es aquí cuando la posibilidad de incluir los juegos tradicionales cobra importancia. Según Marzo (2016) el juego tradicional es beneficioso para el alumnado porque favorece que “este realice procesos atencionales, de negociación y de aceptación de unas normas y unas reglas previamente pautadas y aceptadas por el grupo, lo cual es importante para su desarrollo tanto afectivo como cognitivo” (pág. 20).

El juego es importante para el ser humano en todas las etapas de su vida, ayuda a su socialización, contribuye a sentirse mejor con uno mismo y con los demás, resulta placentero y surge de manera voluntaria. Como explica Araya (2012) “el juego, para el observador externo, evoluciona en paralelo a los distintos momentos de nuestra vida. Así, desde una perspectiva genética el juego pasa por distintos estadios cada uno con características que lo singularizan” (pág. 23). Esta cualidad tan abierta del juego permite que sea utilizado en infinidad de contextos y situaciones.

EL TRABAJO COLABORATIVO, INTERDISCIPLINAR, EN RED Y FORMA DE APRENDER

La UNESCO caracteriza la educación del siglo XXI con cuatro rasgos que un sistema educativo debería incluir: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo (Delors, 1996). Para ello, estas características se tienen que dar en el aula, pero también en la formación del propio docente. Si nos centramos en el trabajo en grupo, es observable como en nuestro sistema educativo existe lo que los expertos denominan “individualismo docente”. El trabajo en equipo dentro del propio departamento es poco común y, si la propuesta consiste en un proyecto multidisciplinar con docentes de otros departamentos o instituciones, es aún más excepcional.

Con la reforma educativa de la LOGSE surgen en España colectivos académicos y pedagógicos que se orientan hacia la innovación y la investigación pedagógica (Marchesi, 2001). Este proceso de acción conjunta, reflexión y autocrítica pretende mejorar la educación teniendo en cuenta también la actividad docente. Para ello se generan espacios donde compartir materiales, buenas prácticas, problemáticas, etc. Estas acciones implican una puesta en común que enriquece la experiencia docente⁵³. Estos espacios protagonizados por lo colectivo se traducen, en nuestro día a día, en un nivel más local, en los seminarios o grupos de trabajo⁵⁴ que se han convertido en herramientas de aprendizaje además de instrumentos para el desarrollo profesional del conjunto del profesorado. Estos colectivos comparten ideas y recursos desde el trabajo en equipo para aprender en todas las dimensiones propuestas por la UNESCO y poder llevar al aula esos aprendizajes.

Palomares-León (2016), en su tesis, toma de Arias (1995) una serie de principios necesarios para que los colectivos funcionen: libertad de participación, toma conjunta de decisiones,

⁵³ “Hermoso principio de las pedagogías renovadoras del siglo pasado –con Celestin Freinet a la cabeza–, que en nuestro país han tratado de impulsar y desarrollar los movimientos de renovación pedagógica. En ese contexto, los docentes aprendían a tomar decisiones colectivas apoyados en el intercambio de experiencias, la cooperación entre iguales, y las culturas del apoyo mutuo” (Martínez Bonafé, 2006, pp. 25-26).

⁵⁴ Seminarios y grupos de trabajo es la denominación que tienen en Cantabria. Sendas modalidades organizativas pueden consultarse en los siguientes enlaces: <https://www.cepdecantabria.es/informacion/informacion/11-informacion-institucional/seminarios-en-centros> y <http://www.cepdecantabria.es/informacion/horarios/12-informacion-institucional/grupos-de-trabajo-en-centros>.

formación y capacitación, colaboración entre grupos, servicio, respeto y cuidado de la naturaleza, discreción y la dinámica propia de los colectivos.

No obstante, el trabajo en grupo y la colaboración presentan dificultades (San Fabián, 2006):

- La colaboración surge principalmente de la informalidad porque los mecanismos de coordinación burocrática no son suficientes⁵⁵;
- La burocracia: las tareas burocráticas favorecen un aislamiento del trabajo docente;
- La sobrecarga de trabajo sin compensaciones ni reconocimiento, que tienden a recaer sobre las mismas personas porque el equipo directivo sabe que colaborarán, provocando el desequilibrio en cuanto a la carga de trabajo, los agravios comparativos, etc.;
- La pérdida de autonomía, individual y colectiva es vista como una manera de “controlar” el trabajo docente o una forma de diluir conflictos o responsabilidades.
- El peso de la tradición;
- La falta de confianza en lo que supone el cambio.

La cultura de colaboración requiere, como inferimos de las dificultades identificadas, la creación de relaciones de confianza, de autoevaluación, la participación voluntaria y la promoción del trabajo conjunto desde la responsabilidad como docentes. Una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Es decir, requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional. (Montero, 2011).

La propuesta práctica de nuestra comunicación propone este trabajo colectivo uniendo profesorado y educadores del ámbito de la educación formal, no formal e informal para generar ideas y propuestas diferentes desde la diversidad. Hoy en día, ya está claro que la educación no es “patrimonio exclusivo” de los docentes y por lo tanto son necesarios nuevos modelos (Montero, 2011; Imbernón, 2004). Estos modelos deben permitir la colaboración de distintos agentes y de toda la comunidad educativa. En nuestro caso, el colectivo está formado por docentes universitarios, de conservatorio, de formación profesional, de secundaria y primaria, además de un bibliotecario, una ingeniera y una educadora social.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Como hemos manifestado previamente, el proyecto que abordamos se sustenta sobre un conjunto de ideas nucleares de entender la educación, el aprendizaje, el feminismo, la Ciencia y otros paradigmas conceptuales, siendo conscientes de la dificultad de regular la multiplicidad de conocimientos que se dan al respecto en cada persona y contexto. De esta manera, el juego en sí surge en un ámbito no formal en el que se percibe la importancia de crear espacios de encuentro en los que compartir inquietudes y hallar puntos comunes, por lo que facilita que los participantes (1) conozcan de forma más ajustada algunos aspectos del trabajo de las mujeres en el ámbito de las CCSS; (2) implementen lo aprendido en su discurso y perspectiva, valorando el papel fundamental que cada ciudadano tiene como miembro activo de la sociedad; (3) incrementen su interés en el tema y ahonden en los conocimientos iniciales que pueden extraerse del juego y, finalmente, (4) generen sinergias

⁵⁵ “En los últimos años se ha insistido mucho en la colaboración como cultura (Armengol, 2002). Efectivamente, más que consecuencia directa de una estructura formalizada, la colaboración parece ser resultado de un aprendizaje informal que se adquiere en la socialización profesional que experimentan los docentes. Los mecanismos de coordinación burocrática, siendo necesarios, no son suficientes para garantizar la coordinación docente, la cual corre el riesgo de convertirse en una colaboración ‘impuesta’ o ‘ficticia’ (Hargreaves, 1996)” (San Fabián, 2006, p. 8).

positivas con compañeros de juego, fomentando la creación de redes de apoyo en las que abordar preocupaciones y situaciones vinculadas al contenido abordado.

Así, el propósito general del proyecto es **introducir la perspectiva de género a través del juego**, lo que se plantea como un objetivo amplio que requiere de una concreción mayor, por lo que, a continuación, se concretan los objetivos principales que se derivan del proyecto aquí presentado:

VISIBILIZAR MUJERES CIENTÍFICAS SOCIALES

Como hemos mencionado anteriormente, en los últimos años hemos vivido un auge de literatura de todo tipo sobre “mujeres científicas”. Libros, materiales y recursos que pretenden visibilizar las aportaciones de las mujeres a la evolución científica. Sin embargo, apenas recogen menciones a científicas de las ciencias sociales. ¿Por qué no se ha visibilizado a las mujeres en esta otra parte de la ciencia? Podemos encontrar distintos argumentos y factores: porque no se considera las ciencias sociales como ciencia; porque no se considera necesario ya que en esos campos hay mujeres, de hecho, son mayoría en las carreras y grados.

ELABORAR UN RECURSO DIDÁCTICO ABIERTO Y ADAPTABLE

El juego de la oca de las científicas sociales está creado bajo licencia de *creative commons* para su libre uso, con la mención de la autoría por parte del colectivo “Desayunos feministas”, por lo que el tablero inicial diseñado puede ser modificado para generar otras dinámicas de juego, incluir otras mujeres, etc...

La propuesta permite adaptar el juego a las necesidades e intereses del grupo que lo utilice. Por ejemplo, una profesora de economía de primero de Bachillerato puede querer hacer una sesión en el aula utilizando este juego seleccionando únicamente a mujeres economistas. Para ello, podría escoger las mujeres economistas de la tabla y crear su propio tablero. Hoy por hoy, sería una tarea “manual”, pero, en un futuro, podría ser a través de un programa informático que genere los tableros directamente según los filtros y/o preferencias que se apliquen.

Además, el juego sería abierto porque lo podría usar cualquiera y además proponer al grupo nuevas formas de juego más allá de las propuestas por el propio colectivo. Es decir, en la web se ofrecen tres posibilidades de juego pero cualquiera puede añadir la suya propia. En estos casos, les pedimos a las personas que nos cuenten estas dinámicas para incluirlas en la web. Para ello, se pueden poner en contacto con nosotras a través de la web o redes sociales.

IMPLICAR A LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL PROCESO DESDE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA

Actualmente, en nuestra sociedad, vemos como algo habitual que un programa informático sea libre y distintas personas trabajen con ello y mejoren el código y el propio programa de manera altruista. El software libre es una realidad que permite la tecnología que usamos hoy en día. Desde una perspectiva analógica, este juego también quiere ser algo modificable, mejorable y participativo. Es decir, que el profesorado decida hacer su propio juego, familias que quieran adaptarlo o grupos de amigos/as a quienes les gustan los juegos de mesa.

EVITAR LA DISOLUCIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD DE LA IGUALDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

A pesar de la reconocida importancia de los temas transversales por su influencia social y humana, en muchos centros educativos son tratados de manera tangencial, quedando en muchas de las asignaturas del currículum diluidos, sin entidad propia. El caso de la igualdad, como tema transversal que es, no es diferente. Con esta propuesta, aplicable en varias de

las asignaturas curriculares y en diversas etapas del proceso educativo, se pretende dar un recurso para paliar esta situación.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Para explicar la metodología que hemos seguido, tenemos que explicar el origen de la propuesta. En el colectivo Desayunos Feministas veníamos observando desde hacía un tiempo la “moda” de las mujeres científicas en las editoriales, medios de comunicación, mayor publicidad del Día Internacional de la Niña y la Ciencia y otras acciones similares. En este momento, nos llega una imagen de Teresa Valdés que representaba una tabla periódica sustituyendo los elementos por mujeres científicas. En todas estas acciones de sensibilización observamos que no se visibilizan mujeres de ciencias sociales (en la mayoría de los casos), así que, en el colectivo de los Desayunos, surge la idea de poner en valor estas mujeres a través de una imagen tan eficaz como la tabla periódica. La búsqueda se inicia, por tanto, con criterios de eficacia visual; de número, ya que se pretendía acoger a bastantes mujeres científicas, y de funcionalidad, es decir, que resultara de fácil manejo. De esta idea básica, se va generando en el colectivo la necesidad de crear algo más “educativo”, ya que la composición mayoritaria del colectivo es de docentes de distintos niveles y etapas. Además, se considera fundamental que la herramienta sea abierta para que se adapte a las necesidades de cada profesor/a y sus objetivos.

De esta manera, el tablero de la oca surgía como una opción adecuada por ser una imagen visual que se podía relacionar con las ciencias sociales por su origen histórico⁵⁶, así como por su potencial lúdico e interactivo.

Como ya apuntábamos en el marco teórico, la innovación, no solo en el campo educativo, sino también en otras áreas como la empresarial o la científica, está marcada por la tecnología. En el ámbito académico, las últimas innovaciones vienen de la mano de la gamificación, del empleo cada vez más extendido de las tecnologías de la comunicación en propuestas didácticas, de la adquisición por parte de los centros de los recursos técnicos que permite implementar estas propuestas, de plataformas que posibilitan el aprendizaje a distancia, etc.

Sin embargo, “en términos generales, podemos definir la innovación como la adopción de cualquier idea, sistema, política, programa, dispositivo, proceso, producto o servicio que sea nuevo para la organización” (Pavitt, 2005, citado en Rubalcaba, Gallego y Galgo, 2017, p. 12). Nos parece muy interesante esta definición de Pavitt por dos razones: por un lado, no se define la innovación vinculándola a la tecnología, lo cual implica que hay una innovación no tecnológica, aunque su definición por oposición sea compleja y esté, en muchos casos, vinculada a la innovación tecnológica. Por otro lado, esta definición afirma que la innovación no ha de ser necesariamente nueva para la sociedad, sino que debe resultar innovadora solo en el contexto en el que se implementa.

En este sentido, el uso de los juegos tradicionales como herramientas de innovación es perfectamente válido. Ya sea por la nueva función para la que se usan o por los diferentes contextos en los que se pueda implementar. En el caso de esta propuesta, la perspectiva feminista del juego y su versatilidad y adaptabilidad son características claras de su rasgo innovador.

El siguiente paso era la selección de las ciencias sociales que se podían representar. Las ciencias sociales son definidas por la *National Science Foundation* como “disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social por medio del método científico. Es su enfoque hacia el hombre como miembro de la sociedad y sobre los grupos y las sociedades

⁵⁶ Existen diferentes teorías acerca de los orígenes del Juego de la Oca, pero todas ellas se sustentan en investigaciones y evidencias que parten de estudios sociales (hallazgos arqueológicos, análisis histórico, etc.): <http://www.juegodelaoca.com/Origenes/origenes.htm>

que forma, lo que distingue las ciencias sociales de las ciencias físicas y biológicas” Gross, Messichk, Chapín & Sutherland, 1983, pp. 85-86).

Estas ciencias incluyen distintas áreas: antropología, ciencia política, comunicación, demografía, economía, educación, filosofía, geografía, historia, lingüística, psicología, semiología, sociología. A su vez, dentro de ellas, podemos encontrar subáreas. Ante todas estas posibilidades, en esta primera fase del proyecto, hemos seleccionado ocho áreas: antropología, filosofía, historia, pedagogía, psicología, geografía, economía y sociología. Se han seleccionado estas áreas porque nos parecían las más accesibles desde un punto de vista de búsqueda de información y porque podíamos ver su relación con áreas de conocimiento de secundaria, formación profesional, escuelas de adultos e incluso grados universitarios. De hecho, en una segunda fase del proyecto, desde la perspectiva de contenidos, se hará otra imagen gráfica representativa de artes (música, danza, fotografía, teatro, literatura, escultura, arquitectura, cine). En principio, también se podrá utilizar la información que se recoja como material para el juego de la oca, combinándolas o seleccionándolas por áreas, cronológicamente o con los criterios que se consideren de interés en cada contexto.

Por lo tanto, el proyecto, por el momento, no ambiciona recoger todo lo disponible sobre todas las Ciencias Sociales, sino abrir una vía de debate, acción y reflexión sobre las aportaciones de las mujeres a estas disciplinas. Así, una segunda fase del proyecto desde la perspectiva de búsqueda de información, implica el uso de bases de datos generadas con programas de acceso libre y abierto en las que otras personas puedan añadir nueva información sobre otras mujeres científicas. En dicha base de datos recogemos el nombre de cada mujer, fecha, país, área de conocimiento, aportación o aportaciones científicas realizadas y si existe constancia respecto si esa mujer se consideró o considera feminista.

Este último criterio supone una dificultad añadida, pues existe una falta de consenso sobre el término y, además, su evolución histórica puede modificar esta categoría en relación a las mujeres que se presentan en la selección. Es decir, tanto las perspectivas filosóficas que se tomen, como el contexto y momento histórico condicionan, indudablemente, la definición de feminismo y, por ende, es posible que no haya acuerdo con respecto a una determinada selección. Es cierto que, actualmente, existe un auge de recursos que promueven la visibilización de las mujeres, pero los referentes que se presentan pueden no vincularse a ninguna de las filosofías feministas ya mencionadas en la introducción y es precisamente esa presunción de correlación entre el *ser mujer* y *ser feminista* la que queríamos evitar añadiendo este criterio.

Asimismo, hemos querido mostrar una selección que responda a cuestiones de interseccionalidad, tratando de evitar asentarnos en perspectivas hegemónicas, visibilizando a mujeres de diferentes continentes y culturas y teniendo en cuenta aspectos vinculados a colectivos habitual y especialmente silenciados como la comunidad LGTBIQ+ o las mujeres con diversidad funcional. Sin embargo, ha sido una tarea compleja y, aún tratando de cumplir esa coherencia teórica, la selección no recoge la diversidad deseada debido a la ausencia de referentes y su consecuente dificultad para hallar información sobre mujeres atravesadas por las variables de interseccionalidad planteadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La dinámica de juego inicial que proponemos tiene un componente de aprendizaje e indagación que nos parece un aspecto fundamental dentro de los objetivos del juego. Así, la propuesta actual la denominamos como producto mínimo viable que facilita un modelo de juego inicial, pero que se irá mejorando poco a poco ofreciendo mayor calidad y mayores opciones.

Por ahora, hemos hecho una prueba de juego dentro del colectivo, otra en un Centro de Educación de Personas Adultas y otra en un Conservatorio de Música.

Lugar	Número de jugadorxs	Sexo	Tipo de juego	Interés en feminismo	Edad	Mujeres conocidas previamente
Colectivo	5	3 mujeres 2 hombres	Individual	Alto	37-50	Simone de Beauvoir Mary Leakey
CEPA	6	4 mujeres 2 hombres	Grupos de 3	Medio	34-70	Mary Leakey
Conservatorio	15	13 mujeres 2 hombres	Grupos de 3 o 4	Se desconoce	13-15	Ninguna

EXPERIENCIAS COMUNES DERIVADAS DEL JUEGO

En todas las partidas obtuvimos resultados similares a pesar de las diferencias de los grupos. En primer lugar, en todos los grupos resultó que no se conocía a casi ninguna de las mujeres. Asimismo, si las conocíamos, no teníamos clara su aportación a la ciencia.

En las tres implementaciones del juego en diferentes contextos se han utilizado varias agrupaciones y sistemas de juego. Mientras que en el Conservatorio se ha realizado por grupos de tres, cuatro o cinco personas; en el CEPA se ha agrupado a los jugadores por parejas. Finalmente, en los Desayunos Feministas se ha jugado de forma individual. Esta diferenciación obedece fundamentalmente al número de jugadores totales en la misma partida, al tiempo del que se dispone para jugar y a una intención testadora de métodos eficaces de juego, que aúnen lo lúdico y lo educativo. Para la primera partida, que se realizó a modo de prueba dentro del colectivo Desayunos Feministas, se tomaron una serie de medidas adicionales para testar el modo de juego: se decidió que hubiera dos personas observando para tomar notas sobre las propuestas y mejoras que las personas jugadoras iban aportando. De este modo, de esta primera sesión de juego surgieron dos dinámicas nuevas que implicaban crear tarjetas de varios tipos. Actualmente se están desarrollando algunos modelos que podrían denominarse como “tarjetas informativas” (en las que se expone un breve resumen de la biografía de la científica en cuestión) y “tarjetas de ampliación” (donde se realiza una pregunta relacionada con la labor de esa mujer y se dan tres posibles opciones como respuesta). Al generar opciones de juego alternativas, se generan diferentes niveles de aprendizaje, así como dinámicas que pudieran ser más apropiadas para unos contextos u otros. Por ejemplo, en una primera aproximación al feminismo y las ciencias sociales, puede ser conveniente jugar con las tarjetas informativas o con aquellas que incluyesen preguntas con múltiples respuestas entre las que elegir.

En el colectivo de los Desayunos y el CEPA, tras el juego, surgió una conversación en torno a la consideración por parte de la sociedad de las ciencias sociales. Para parte del grupo estaba claro que las ciencias sociales son ciencias. Sin embargo, parte del grupo no lo tenía claro porque no lo había pensado previamente. Además, el grupo de los Desayunos sí que habían compartido el proyecto con personas ajenas al colectivo y éstas les habían hecho la reflexión sobre que «las ciencias sociales no son ciencias, ciencias». Estas manifestaciones recalcan la necesidad de otro de los objetivos fundamentales del proyecto, que implica poner en valor las ciencias sociales como parte de la investigación científica que permite el desarrollo de nuestras sociedades. Así, en la presentación del juego en el blog de los desayunos feministas se incluye una entrada en la que se defiende el valor científico de todas las áreas de conocimiento de las ciencias sociales que se han incluido en el juego.

Por otro lado, ya que las mujeres científicas quedan algo lejanas del quehacer musical, en el Conservatorio se intentó acercar el juego al alumnado a través de premios vinculados a la

música y a las mujeres compositoras o intérpretes. Las partituras de compositoras de la región y los cd con intérpretes femeninas tuvieron una doble función, por un lado, ayudaron a que se produjera una segunda partida con alumnado diferente y, por otro lado, contribuyeron a difundir la labor de mujeres músicas desconocidas.

La hipótesis (o miedo) que teníamos era que el juego, al ser tan complicado o conocer tan pocas mujeres, podía resultar aburrido. Sin embargo, tras las tres experiencias, hemos comprobado que la propia dinámica del juego de la oca ha facilitado que los grupos tuviesen una buena experiencia y se divirtieran. Además, el hecho de aprender cosas nuevas al final del juego resultaba motivador.

Desde la perspectiva de las competencias clave, el juego nos permitió trabajar al menos cinco de las competencias de forma práctica: En primer lugar, (1) la comunicación oral, pues los jugadores tenían que explicar a las mujeres de sus casillas, así como (2) competencias sociales y cívicas (de las reglas del propio juego entre cooperativo y competitivo). Además, al incluir en la dinámica de juego una fase de búsqueda de información en un tiempo determinado sobre las mujeres que no conocían, se desarrolla de manera explícita (3) la competencia TIC. Finalmente, como ya se ha mencionado, a medida que avanza el juego, se hace evidente el trabajo sobre (4) la competencia de aprender a aprender (teniendo en cuenta el objetivo del aprendizaje del juego) y (5) la competencia de la iniciativa y sentido emprendedor a través de la creatividad buscando otras opciones de juego.

EL JUEGO

El principal resultado que tiene esta propuesta es el juego en sí mismo. Está colgado en la página web de los [Desayunos Feministas](#) y es de uso libre. El tablero está compuesto por las 63 casillas del juego habitual, y cuenta con las casillas especiales de cualquier juego de la oca: el puente, los dados, la muerte, el pozo, la cárcel y la posada. La casilla de la oca lleva el logo del colectivo de los desayunos feministas. El resto de casillas contienen fotos con las diferentes mujeres científicas y sus nombres.

Las reglas de juego son muy similares al juego de la oca tradicional: se tira el dado y el azar va marcando el juego según la casilla en la que se caiga. La novedad que incluye esta propuesta es que al caer en una casilla de una mujer científica se debe decir su mayor aportación a la ciencia. En caso de que se conozca y se responda correctamente, se volverá a tirar el dado. Así tantas veces como aciertos se produzcan. En caso de que se desconozca, se anotará su nombre en una lista. Una vez finalizada la partida, es decir, cuando el primer jugador haya llegado a la casilla 63, todos los jugadores deberán buscar información sobre las mujeres de las que no han sabido su contribución.

El juego ofrece varias formas de conseguir puntos. El jugador que llegue antes a la casilla final se lleva cinco puntos. Para su hazaña contribuirá el azar, pero también su conocimiento de las ciencias sociales: cuantas más científicas conozca, más rápido puede llegar a la casilla final. Por otro lado, el jugador que más rápido termine la búsqueda de información y responda correctamente a todas las mujeres, se llevará otros cinco puntos.

A medida que se va jugando el resultado es más ágil. Es necesario prestar mucha atención a las casillas en las que caen el resto de jugadores, ya que existe la posibilidad de caer en su casilla. De hecho, si dos jugadores han caído en una casilla y ninguno conocía la contribución a la ciencia de la científica, pueden establecer colaboraciones y alianzas en las búsquedas finales de información para optimizar el tiempo.

El juego viene acompañado de un excel descargable en la misma página web, donde se recogen otras científicas que han quedado fuera por la ineludible selección para las 39 casillas del tablero. Sin embargo, la posibilidad de edición y de modificación de las científicas es clave para el desarrollo del juego. Cualquiera puede cambiar estas casillas según sus intereses. En la actualidad, se podría hacer un tablero de científicas en cada una de las disciplinas que se han trabajado, que ya se enumeraban en el apartado de método: antropología, ciencia política, comunicación, demografía, economía, educación, filosofía,

geografía, historia, lingüística, psicología, semiología, sociología. Esto permite su implementación en áreas de las ciencias sociales más especializadas. Creemos que su uso puede estar especialmente indicado para la etapa de educación secundaria, o incluso en la etapa universitaria, donde se trabajan muchas de estas áreas de conocimiento. No obstante, y sin ninguna duda, todas las opciones del juego también son de interés para entornos informales, como partidas en familia o entre amigos.

Además, parte del espíritu del juego es la colaboración. Su gestación ha estado marcada por la colaboración dentro del colectivo de los Desayunos Feministas y se pretende involucrar a la sociedad en el aumento de mujeres relevantes en este campo y en otros. Para ello, se habilitarán en la misma web donde se encuentra el juego otras bases de datos, además de la ya existente de científicas, para que cualquiera pueda contribuir en su ampliación.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CONCLUSIONES

La tesis que el colectivo de los desayunos barajaba al inicio del proceso de creación del juego, nos estamos refiriendo a la falta de visibilización de las mujeres científicas especializadas en áreas de las ciencias sociales, ha quedado ratificada con las partidas sucesivas del juego en diferentes contextos. El desconocimiento de su persona y sus aportaciones es muy significativo. Como ya señalamos en los resultados, las personas participantes no conocían casi a ninguna de las mujeres recogidas en el juego y de aquellas de las que conocían el nombre no podían determinar sus aportaciones principales.

El recurso, tal y como está desarrollado en la actualidad, aglutinando diversas mujeres de las ciencias sociales, no se adapta a los diferentes contextos que queremos abordar desde el colectivo. Es decir, es adecuado para contextos informales como partidas en familia o entre amigos y para etapas educativas muy generalistas, como los últimos cursos de primaria. Sin embargo, para su utilización en secundaria, formación profesional, escuelas de idiomas o conservatorios necesita de una mayor especificidad. Para que sea interesante en estas etapas más especializadas sería necesario hacer una revisión de la selección de las disciplinas y, por tanto, de las mujeres científicas, adecuando a la propia asignatura las aportaciones más relevantes en su mismo campo. Por ejemplo, para los conservatorios sería apropiado seleccionar músicas y artistas relevantes; para la asignatura de historia en secundaria habría que afinar la selección a las científicas que hayan realizado aportaciones en esta materia, etc. Es decir, para lograr un recurso adaptable aún queda camino por recorrer.

Pese a esta posible limitación, el recurso está colgado en la página web del colectivo "Desayunos feministas", por lo que es descargable para cualquier persona interesada en jugar o en divulgar el juego. De esta manera, tratamos de potenciar la posible participación activa de otras personas, a sabiendas de que aún se encuentra en un estadio muy inicial. Aunque la posibilidad es muy real, depende de factores incontrolables como la voluntad de las personas que reciban el recurso y su propia iniciativa. Creemos que es necesario facilitar este proceso, por lo que en las versiones ulteriores del juego se buscarán soluciones que faciliten la adecuación y la variación del juego por los usuarios para sus propios fines e intereses.

En cuanto a la contribución de esta herramienta en una mayor presencia de la igualdad como tema transversal en los centros educativos, creemos firmemente en su aportación. Si bien es verdad que solo ese recurso resultaría insuficiente, su utilización puede resultar útil para vertebrar otras actuaciones similares basadas en las mujeres científicas.

PROPUESTAS

Como ya se explicaba en el apartado de resultados, las posibilidades del juego son muy amplias: es adaptable a distintos niveles y etapas educativas. Desde el colectivo tenemos

especial interés en que instituciones educativas donde los temas transversales se tocan de forma muy ocasional tengan un recurso para profundizar en la coeducación y la equidad. Nos referimos a conservatorios, escuelas oficiales de idiomas (EOI), centros de educación para adultos (CEPA) y la formación profesional. Por esa razón, paulatinamente se intentará cubrir posibles focos de interés de estas instituciones educativas. De momento, la siguiente base de datos a realizar será de mujeres artistas, e irá enfocada a asignaturas como historia de la música o actividades abiertas que puedan realizarse en conservatorios. Sin desdeñar otras posibles aplicaciones.

FUTURO 2.0 (VERSIÓN DIGITAL)

Una de las propuestas de colectivo es digitalizar el juego, una vez que se tengan desarrolladas las bases de datos. Utilizando un programa informático que permita reorganizar la selección de casillas y mujeres según los intereses de quien vaya a utilizarlo. Para ello se incluirán una serie de filtros en el programa que permitan ordenar las bases de datos según el campo de estudio que se pretende abordar. Si estamos interesados en la antropología, por ejemplo, el programa seleccionará exclusivamente científicas que aportaron logros importantes en este campo y las organizará. De esta forma, la adaptabilidad del juego será mucho más eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, E. (2012). Lo que se juega en el juego. El juego y la actividad lúdica recreativa y de promoción humana. *Revista de Educación Física del Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 81 (270), 15-23.
- Arias, M. D. (1995). *El proyecto pedagógico de acción docente. Mecanograma de circulación interna*. México D.F.: Proyecto TEBES.
- Beiras, A., Cantera Espinosa, L. M., & Casasanta García, A. L. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16 (2), 54-65.
- Castañeda, M. P. (2016). Epistemología y metodología feminista: debates teóricos. En M. E. Jarquin Sánchez, *El campo teórico feminista: aportes epistemológicos y metodológicos* (79-112). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- 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* (91-103), Madrid: Santillana/UNESCO.
- Goikoetxea, I. G. & Fernández, N. G. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu, *Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (97-110). Bilbao: Hegoa.
- Gross, R. E., Messichk, R., Chapín, J. R. & Sutherland, J. (1983). *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. México: Limusa.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Imbernón F. (2004). *La profesionalización docente, hoy y mañana*. En 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (147-157), Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Longino, H. (1990). *Science as Social Knowledge*. New Jersey: Princeton University Press.
- Marchesi, A. (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27 (3), 57-76. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a03.htm>

- Martínez Bonafé, J. (2006). El profesorado ante los discursos y las culturas de participación. *Participación Educativa*, 3, 23-26. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104739>
- Martínez-Frías, R.E. (2012). Los juegos de mesa y su empleo para detonar aprendizajes significativos en el aula (El otro fuego de Prometeo). *DIDAC*, 59, 50-58.
- Marzo, J. (2016). *El juego tradicional y las nuevas tecnologías*. Trabajo Fin de Grado: Universidad de la Rioja. [Consulta: julio de 2019]. Disponible en: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001709.pdf
- Montero Mesa, M. L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa, *Participación Educativa*, 16, 69-88. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf
- Moor, P. (1972). *El juego en la educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Nelson, L. H. (1990). *Who Knows. From Quine to a Feminist Empiricism*. Philadelphia: Temple University Press.
- Obiols, J. (2015). *La relación entre la opinión de los maestros sobre la importancia del juego en la educación de niños de 0 a 6 años y la disposición de los mismos a incluirlo dentro de sus clases*. Tesis de grado: Universidad Rafael Landívar. [Consulta: julio de 2019]. Disponible en: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisicem/2015/05/84/Obiols-Jimena.pdf>
- Palomares-León, J. M. (2016). *La práctica docente y el trabajo colaborativo en educación superior*. Jaén: Universidad de Jaén. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10953/812>
- Palopoli, M. C. (2006). *Jugarte/Playing Art: La Importancia del juego en el aprendizaje de las artes visuales*. Buenos Aires: Bonum.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. & Feldman, R. D. (2001). *Desarrollo humano*. Colombia: Mcgraw-Hill.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Rubalcaba, L. Gallego, J. & Galgo, D. (2017). *Programa de innovación abierta. Métrica de Indicadores de Innovación No-Tecnológica (MINT). Propuesta desde la innovación de servicio, la innovación abierta y la innovación social*. Vizcaya: Fundación COTEC para la innovación.
- San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente. Condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, 3, 6-11. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104739>

LA EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA EN LA INFANCIA: PRIMEROS PASOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Alice Maria Corrêa Medina
Universidad de Brasilia – Brasil

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, Educación infantil, Juguete

RESUMEN

La vida contemporánea se caracteriza en un mundo en el que las diferencias, personales, sociales, económicas y culturales se presentan cada vez más, frente a los diferentes grupos y identidades y hay la necesidad de investigaciones que promuevan relaciones más inclusivas. Resultados: La utilización de un muñeco o muñeca con algún / algunos tipos de discapacidad permitió la constatación por los resultados presentados, que los niños que participaron de la investigación, en general, no tuvieron dificultades para relacionarse con el (a) muñeco (a) deficiencia presentada. Como se observó por los resultados presentados, la mayoría de los niños definieron el género de los (los) muñecos (a) a partir de la elección de sus nombres y vestuario. Conclusiones: Ante lo expuesto, se reafirma el valor en desarrollar actividades que aborden el tema de la inclusión desde la educación infantil, pues la acción intervencionista en la sociedad ocurre también por medio de los niños. El debate las acciones relacionadas con los procesos de inclusión es una realidad y una necesidad mundial del siglo XXI, y tratar con esa cuestión en la educación infantil, implica el reconocimiento de que el contexto de la infancia puede promover el desarrollo de relaciones más inclusivas desde la infancia.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Este artículo es una versión actualizada de un estudio publicado en 2016 sobre el Cuerpo Inclusivo en la Educación Infantil con niños de cinco años.

Según Ferreira y Timbó (2018), la inclusión es de suma importancia para el proceso de desarrollo infantil, porque en esta etapa el niño está en el proceso de desarrollar valores, actitudes y comportamientos. Los autores observaron que los niños con necesidades especiales, cuando estaban incluidos en la clase, demostraron mayor confianza y mayor seguridad ante las situaciones.

Ferreira y Timbó informan que:

Creemos que la inclusión debe comenzar primero en el hogar, los padres y los miembros de la familia deben primero amar, respetar, acoger y especialmente aceptar, y solo así será posible que la inclusión sea más ligera para la escuela y la sociedad. En este sentido, observamos y analizamos que la inclusión de niños que ya se encuentran en la educación infantil, y una relación afectiva entre los agentes transformadores de una sociedad que son maestros, escuela y familia hacen toda la diferencia en el proceso de inclusión, lo que genera impactos importantes y positivos. En el desarrollo de los niños (2018, p.66).

En general, se puede decir que durante los procesos de inclusión, todos los agentes que participan en el proceso, a través de las relaciones establecidas, se sienten más integrados colectivamente.

Para Wallon, la dimensión afectiva es fundamental en todo el proceso de desarrollo humano, y aparece como una forma de comunicación en los primeros meses del niño en función de los impulsos emocionales del niño con el mundo. Afirma que a través de la afectividad, el individuo accede al mundo simbólico con sus sentidos y significados, y que el conocimiento

del mundo objetivo se realiza de manera sensible y reflexiva al pensar, sentir, soñar y imaginar (WALLON, 1968).

Entre los documentos legales relacionados con la educación inclusiva, se encuentra la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata del acceso de niños y jóvenes con necesidades especiales a las escuelas regulares, considerando que las intuiciones de la educación se caracterizan como los ambientes apropiados para discutir y promover el combate de actitudes discriminatorias, con el objetivo de desarrollar una sociedad más inclusiva hacia una educación para todos. La discriminación a veces ocurre debido a la falta de conocimiento y experiencia con las diferencias, causando grandes dificultades en el contexto escolar y social. Por lo tanto, existe una necesidad apremiante de proyectos, actividades, propuestas e investigación que puedan promover estudios relacionados con la promoción de relaciones institucionales y sociales más inclusivas, especialmente en las universidades. Según la Declaración de Salamanca (1994):

Las universidades desempeñan un papel importante en el asesoramiento en el proceso de desarrollo de la educación especial, especialmente en investigación, evaluación, preparación de instructores de maestros y desarrollo de programas y materiales de capacitación (SALAMANCA 1994, Art. 46).

Los marcos curriculares de la educación infantil temprana (BRASIL, 1998) muestran que es a través de los procesos de socialización con interacciones sociales y la expansión de los vínculos afectivos que se producirá el desarrollo de la identidad y autonomía de los niños.

En relación el derecho de los niños a jugar, el Marco Curricular Nacional para la educación de la primera infancia (BRASIL, 1998) establece que:

Es en el acto de jugar que el niño establece los diferentes vínculos entre las características del rol asumido, sus competencias y las relaciones que tienen con otros roles, tomando conciencia de esto y generalizando a otras situaciones. (BRASIL, 1998, p.27)

La vida pasa en un mundo de diferencias sociales, económicas, interpersonales y culturales frente a diferentes grupos y sociedades. En cuanto a las diferencias raciales, estudios como los desarrollados por Rosemberg (1987) y Hasenbalg (1987) presentan resultados y información sobre las tasas de abandono escolar de los estudiantes negros, así como las dificultades para permanecer en la escuela en relación con los estudiantes definidos como blancos. En el contexto de las diferencias raciales, van desde la violencia física a la emocional, abriendo discusiones sobre el tema de las relaciones raciales en la sociedad actual, específicamente el negro, que converge a una tasa menor de éxito para el niño negro. (ROSEMBERG 1987; HASENBALG, 1987).

Un estudio desarrollado por Carneiro (2011) sobre la educación inclusiva en la educación de la primera infancia apunta a la necesidad de repensar la práctica pedagógica inclusiva, buscar nuevas formas de hacer, crear nuevas posibilidades y caminos, considerando la diversidad y las características individuales de los niños.

El desarrollo educativo, científico y tecnológico permite probar que, desde la concepción, cada individuo está involucrado en procesos continuos a lo largo de la vida. Estas dinámicas se crean y recrean en función de los contextos y códigos relacionales de cada sujeto (Vygotsky, 1998). El niño evoluciona a partir de su relación con el entorno, guiado por sus referencias culturales y contextuales. Para Vygotsky (1998), el niño nace en un entorno cultural dotado de significaciones sociales y producidas históricamente, involucrando dinámicas en constante significación, constituyendo como propulsores para el desarrollo.

Con respecto a la educación y inclusión infantil, Rosemberg (2002, pág. 2) afirma que "el acceso para los niños blancos es mayor que el acceso para los niños no blancos (incluidos los niños negros y indígenas) si los niños están en el edad correcta de asistencia a la educación infantil".

Sobre la importancia de estudiar el universo de los niños, Château (1987) señala que:

La infancia es, por lo tanto, el aprendizaje necesario para la edad adulta. Al estudiar en la infancia solo el crecimiento, el desarrollo de funciones, sin tener en cuenta el juguete,

descuidaría ese impulso irresistible mediante el cual el niño modela su propia estatua. (CHÂTEAU, 1987, p.14)

Al considerar la existencia como algo corpóreo, Le Breton (2007) en su libro "Sociología del cuerpo" se apropia de la dimensión de complejidad que implica la relación entre cuerpo y vida. El autor entiende la corporalidad humana, como un fenómeno social y cultural, y también es un objeto de representaciones. Según Le Breton (2007, p.7):

Está conformado por el contexto social y cultural en el que el cuerpo es un vector semántico mediante el cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, pero también expresión de sentimientos, ritos ceremoniales de interacción, gestos y imitadores. Juegos sutiles de seducción, técnicas corporales, ejercicios físicos, relación con el dolor, con el sufrimiento, etc. En primer lugar, la existencia es corpórea.

Según Medina (2009), en la infancia es esencial satisfacer las necesidades psicosociales de los niños, creando condiciones adecuadas para su desarrollo general, estimulando la creatividad, la autonomía y la cooperación, teniendo en cuenta la historia de vida de cada niño. Si los elementos de la vida del niño son constitutivos del individuo, de acuerdo con el informe del autor, las relaciones y experiencias también serán como integran el proceso de construcción personal. De esta manera, se vuelve importante para la promoción de actividades en el contexto de la infancia que permiten reflexiones desde la infancia, especialmente en relación con los temas que se ocupan de la educación inclusiva.

En relación al cuerpo en el contexto escolar, Soares (2014) apunta el proceso de educación y "civilización" del cuerpo, afirmando que institucionalmente la escuela es un espacio de orientación y construcción del cuerpo, que se desea desarrollar de manera cognitiva, emocional y integral. y físicamente

Según Freire (1999), la escuela guía y espera que el cuerpo del niño permanezca controlado y silenciado. En cierto modo, se entiende que para que el niño aprenda es necesario un cuerpo "mudo", mudo de emoción, de percepción y de cultura. Cuando él está en silencio, el niño no habla a sí mismo, y esto comienza en la infancia.

Sarmento y Pinto (1997) afirman que los niños son parte de una categoría social forjada en la cultura de la infancia. En relación con la dimensión cultural y social, el niño es el sujeto de un grupo que transmite creencias y valores sobre los contextos y situaciones más variados de la vida. Por lo tanto, es legítimo reconocer y respetar el conocimiento de la infancia, así como escuchar atentamente sus historias.

Estudios relacionados con la Sociología de la Infancia señalan que tanto la infancia como el cuerpo han sido silenciados con el tiempo y reducidos a biológicos, cognitivos y culturales. Respecto al aspecto corporal, Gaitán (2006) afirma que:

Los cuerpos de los niños aparecen en una variedad de roles: en la construcción de relaciones sociales, significados y experiencias entre los propios niños y con los adultos, como productos y recursos para el protagonismo, la acción y la interacción, y como lugares de socialización a través de cuerpo (GAI TAN, 2006, p.86).

En una propuesta de diálogo entre el cuerpo en la infancia y el cuerpo social, Platón apunta a la educación como un elemento principal en la formación social, reverberando que lo que el niño aprende será inscrito en su memoria y lo acompañará durante su vida. La educación, en el contexto de Platón, considerada primordial, estaba acostumbrada a la música, la gimnasia, las historias y las fábulas, prestando especial atención a los problemas educativos, que estaban estrechamente relacionados con la organización política.

Basado en el texto anterior, se puede verificar una interrelación e integración entre el cuerpo físico, cognitivo y el cuerpo sociopolítico. Esto reverbera en la contemporaneidad, considerando la educación inclusiva como un tema a ser abordado y desarrollado por la educación de la primera infancia.

Mazzota, (1982) presenta el concepto de integración de la siguiente manera:

- a) Integración física: implica el espacio y el tiempo de convivencia en el mismo entorno. Por lo tanto, cuanto mayor sea la oportunidad de coexistencia, mejores serán los

resultados, siempre que la escuela y el entorno se hayan preparado adecuadamente y la integración se haya producido de manera "gradual".

- b) Integración funcional: supone el uso de los mismos recursos educativos disponibles en la enseñanza común.
- c) Integración social: se refiere al proceso de integración con el medio ambiente, la comunicación y la interrelación a través de la participación activa de los grupos, en la escuela y en la comunidad.

El cuerpo inclusivo debe ser discutido y apropiado en el contexto de la infancia, ya que está legitimado por la relación entre los seres humanos. Según Le Breton (2007), "el proceso de discriminación se basa en el perezoso ejercicio de la clasificación: solo presta atención a las huellas que son fácilmente identificables (al menos en su opinión) e impone una versión reificada del cuerpo" (Le Breton, 2007, p. 72). Por lo tanto, con la promoción de la inclusión desde la infancia, es posible que la noción de "corrección" de un cuerpo "defectuoso" sufra una significación relacional y perceptiva de que un cuerpo es ante todo humano.

En relación con la acción social del cuerpo de los niños, Sarmiento y Pinto (1997) aportan contribuciones significativas al señalar al niño como transmisor y productor de cultura en la sociedad. Según los autores:

La consideración de los niños como actores sociales de pleno derecho, no como menores o como componentes o medios accesorios de la sociedad adulta, implica el reconocimiento de la capacidad de los niños para la producción simbólica y la constitución de sus representaciones y creencias en los sistemas organizados. es decir, en cultura (SARMENTO y PINTO, 1997, p.20).

El juego es algo inherente al universo de los niños en el que cada niño tiene derecho a jugar, independientemente de sus condiciones sociales y físicas. A través del juego, los niños están motivados a participar feliz en la vida (SIAULYS, 2005).

En la infancia, los juguetes se vuelven significativos para los niños, porque a través de ellos exploran sus sentidos, descubren texturas, colores, diversidades de formas, tamaño, grosor, olores y otras especificidades que exploran objetos para la comprensión y la relación con el mundo, según Kishimoto. (2011).

El juguete debe considerarse y entenderse como un objeto del contexto del niño más allá del simple acto de jugar, es decir, como un dispositivo capaz de interferir e interactuar en la relación del sujeto con el mundo. "La esencia del juguete es la creación de una nueva relación entre el campo del significado y el campo de la percepción visual, es decir, entre las situaciones en el pensamiento y las situaciones reales", dice Vygotsky (1998: 137). Según el autor, estas relaciones permean la actividad lúdica del niño, contribuyendo a su forma de relacionarse con el mundo. Según Nista-Piccolo (1999), los derechos del niño deben ser considerados, y entre estos derechos está la broma. Según el investigador, los procedimientos pedagógicos deben adaptarse a la realidad de los niños.

Con respecto al uso de juguetes por parte de los niños, se han fabricado varios tipos y formas de muñecas y muñecos a lo largo del tiempo, construyendo entre ellos, muñecos y figuras de acción o superhéroes. Entre los tipos de muñecas, la muñeca bebé, según Brougère (2001), fue creada en el siglo XIX como una forma de representar al niño y la relación materna, permitiendo la representación de la dimensión del afecto y el cuidado.

Ariès (2006), en estudios sobre la concepción de los niños, afirma que hasta el siglo XVI, los niños eran considerados como adultos en miniatura, que no tenían un cuidado o tratamiento diferente de los adultos, que participaban en fiestas, peleas y diversiones junto con los adultos. El mismo autor informa que no hubo indicios antes del siglo XVI sobre el reconocimiento de "ser un niño". Específicamente en relación con las muñecas, informa que fueron utilizadas tanto por niños como por adultos, siendo parte del contexto tanto de niños como de niñas, ya que no existía una distinción cultural de género en relación con los objetos y la ropa.

Según Sarmiento (2007), en los siglos XVII y XVIII de Comenius y Rousseau, se produjeron cambios históricos con la modernización de la idea de la infancia. Según Rizzo (1986), un

educador de Comenius en ese momento, creía que a través del contacto con los juguetes, el niño aprendería y que la experiencia afectiva, la salud, la comida y la vida al aire libre serían fundamentales para un crecimiento saludable de los niños.

Corsini (2000) observó que la educación infantil tiene el objetivo principal de satisfacer las necesidades psicosociales del niño, crear las condiciones adecuadas para su desarrollo general, estimular la creatividad y los aspectos físicos y emocionales. Desde el nacimiento hasta los seis años aproximadamente, existe un proceso intenso de desarrollo humano que implicará su perfil individual en el futuro.

De acuerdo con Saltini (1997), es necesario estimular al niño para que pueda descubrir e inventar, evitando presentar conceptos listos, así como estar atento a los descubrimientos de los niños, alentándolos siempre a la búsqueda de conocimiento a través del proceso de descubrimiento.

Según Medina (2005), existe la necesidad de una educación que privilegie todos los aspectos de la competencia humana, que permita al niño relacionarse con el mundo y las personas, favoreciendo así un equilibrio emocional y dinámico para actividades mentales

El cuidado de una manera específica debe ser considerado por las instituciones de educación infantil temprana, en relación con los tipos de imágenes vinculadas institucionalmente relacionadas con el uso de fotos y registros de imágenes. Vivir el reconocimiento de las diferencias implica vincular acciones basadas en observaciones sobre emergencias cotidianas y sus discursos respectivos en busca de una educación ampliada y inclusiva en todos los aspectos, basada en responsabilidades compartidas.

Según Medina (2009: 91):

El objetivo principal de la Educación Infantil es atender las necesidades psicosociales de los niños, crear condiciones adecuadas para su desarrollo general, estimular la creatividad, la autonomía, la cooperación y la criticidad, teniendo en cuenta la historia de vida de cada individuo.

Los dibujos producidos por niños se insertaron en el presente estudio porque formaban parte del contexto del juego y el juguete. Todos los niños que participaron en la investigación elaboraron dibujos, a partir de la historia construida sobre la muñeca. En relación con la importancia del diseño en el entorno de la educación de los niños, Gobbi (2014, p.164) realizó un estudio sobre dibujos de niños entre niños pequeños, y destacó que:

Durante mucho tiempo, hemos dejado de lado todo lo creado por las niñas y los niños, especialmente cuando aún no tenían seis o siete años. Sus dibujos, que fueron poco notorios, pero muy presentes entre nosotros, pasaron a través de filtros que cubrían más que las formas de ver en las que los creadores aparecían en su totalidad. Ver a veces implica medirlos, colocar a la criatura y al creador en lugares predeterminados que nos impiden observarlos y pensar en ellos desde lo que nos presentaron desde diferentes puntos de vista.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo del estudio fue registrar los informes de los niños inscritos en una escuela de educación infantil en Brasilia de los niños - Brasil y la familia, después de que los niños lleven la muñeca a casa durante los fines de semana, así como la participación en los juegos y la construcción de la historia basado en la educación inclusiva.

METODOLOGÍA / MÉTODO

El estudio se desarrolló en una escuela pública de educación infantil en Brasilia, DF, Brasil, con niños de cinco años, en los que se utilizó un juguete inclusivo. El diseño metodológico se basó en el término "investigación con niños", es decir, desde la percepción y el discurso de los niños, basado en la relación del niño con el juguete. La investigación consideró la fase de desarrollo y las características encontradas en el universo de los niños, realizando observaciones y registros previos sobre los niños antes de comenzar las actividades. El

estudio reconoce a los niños como una categoría social y activa en sus experiencias y relaciones con el mundo. De esta manera, los individuos de la cultura y la historia pueden informar sobre sus percepciones y experiencias, según lo recomendado por Montandon (2005).

Según Wragg (1999), los enfoques cualitativos permiten una transposición más allá del simple registro de observación, autorizando el ejercicio de interpretación para comprender los fenómenos y / o las situaciones observadas.

El proceso de adquisición de la muñeca fue el siguiente: cada niño fue a una bolsa sin transparencias y tomó una muñeca con alguna diferencia en la estructura física o el color. Al recibir el muñeco, caracterizado con o sin algunos órganos sensoriales y miembros superiores e inferiores, el niño definió de manera intervencionista algunos aspectos, como el género del juguete. Posteriormente, se realizaron registros y observaciones sobre las situaciones informadas por los niños, durante el desarrollo de las actividades propuestas.

Descripción de los procedimientos adoptados durante la ejecución de la investigación:

Participantes: Grupo - Educación Infantil.

Firma por parte de los responsables de la autorización para la participación del niño - Formulario de consentimiento informado (TCLE).

Ubicación: Escola de Educación Infantil - ubicada en el Plano Piloto - Brasilia - DF- Brasil

Caracterización de la muñeca (a).

- Color: blanco y negro;
- Respecto al compromiso físico: sin pierna / sin brazo / sin ojos / sin boca / sin orejas / sin pie.

Actividades:

- Registro de los informes de los niños sobre lo que sucedió durante el fin de semana con la inserción del juguete en el contexto familiar;
- Cuentacuentos.

1ª etapa:

- Reunión de los niños en roda para la presentación del profesor investigador y coordinador del proyecto.
- Canciones de canciones infantiles y juguetes cantados con niños;
- Cuentacuentos.
- Distribución de la marioneta entre los niños.

Paso 2:

- Registrar si ocurrió durante el fin de semana, en relación con actividades y juegos.
- Producción de dibujos por parte de niños simultáneamente con la escritura de un cuento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Algunos niños informaron que conocían a alguien sin el brazo, sin la pierna, ciego o sordo. Inscripción - 1ª semana y 2ª semana - Informes infantiles sobre actividades y juegos durante el fin de semana:

a) Niño A.L. - Nombre de la muñeca: Alexandre;

Durante el fin de semana con el juguete: bromeó, miró televisión y lo llevó a pasear por la casa de su abuela. La abuela hizo la ropa para la muñeca.

b) Niño S.G. - Nombre de la marioneta: Bruno

Durante el fin de semana con el juguete: cuidó y durmió con él. La madre preguntó por qué la muñeca era negra y la niña respondió que era su color. La madre hizo un traje con la ayuda del niño.

c) Niño M. E. - Nombre de la marioneta: No se dio ningún nombre

Declaración de la madre: el niño no retiró la muñeca de la mochila durante todo el fin de semana. Le dijo a su madre que estaba disgustado por su cabello.

d) Niño M. K. - Nombre de la muñeca: Vinicius

Durante el fin de semana con el juguete: Maquiou la muñeca debido a la proximidad del carnaval. La abuela preguntó por qué la muñeca no tenía ojos y la niña respondió: "Nació de esta manera". La abuela puso los ojos de lana en la muñeca.

e) Niño A.B. - Nombre de la muñeca: Ninguna.

Durante el fin de semana con el juguete: Dijo que dormía con él.

La muñeca estaba desnuda y con un brazo bajando. La muñeca no tiene ojos.

f) Niño F. G. - Nombre de la muñeca: Luiza

Durante el fin de semana con el juguete: La muñeca ha estado sentada en la habitación durante todo el fin de semana. Él no jugaba juegos y no le hacía ropa.

g) Niño A. C. M. - Nombre de la muñeca: Caio

Durante el fin de semana con el juguete: No jugó y dijo que la madre no le dejó hacer ropa para la muñeca.

Un padre le explicó a su hijo de la siguiente manera:

"Es la vida, podría haber ocurrido un accidente".

Informes durante las ruedas de conversación:

Un niño explica: "Mi padre y yo somos diferentes, tengo el pelo con el pelo rizado y él tiene el mismo pelo que la muñeca".

Una niña: "La niñera de mi amiga lleva gafas".

Al final de la reunión un niño pregunta:

"¿No será reparado?"

Registros finales - Semana 3 y Semana 4

En las últimas dos semanas, en general, el muñeco ya estaba completamente integrado en el contexto familiar y escolar. Fue interesante observar algunas situaciones que ocurrieron antes de la implementación real del trabajo de estudio e investigación. Antes de comenzar el estudio, durante la presentación del proyecto de investigación para obtener información y posibles aclaraciones, en una conversación informal, el profesor de la clase participante informó que leer el proyecto y conocerlo comenzó un proceso de reflexión sobre cuestiones relacionadas con la inclusión en su propio entorno familiar y social.

El uso de una muñeca o muñeco con algún / algún tipo de deficiencia permitió verificar los resultados presentados, que los niños del grupo estudiado que participaron en la investigación en general no tuvieron dificultades en relación con la muñeca (la) por discapacidad o por color. Como se notó por los resultados presentados, la mayoría de los niños definieron el género de los muñecos (as) a partir de la elección de sus nombres y ropa.

Al observar los resultados del estudio durante las primeras dos semanas, los diferentes contextos de los niños son notados por las diversidades y los informes de los niños. Los registros indican que inicialmente en relación con la aceptación, ha habido desde niños que aceptaron la muñeca, así como niños que mostraron algún tipo de resistencia al aceptarla en sus diferencias.

A partir de los informes obtenidos, se verifica que el proceso de aceptación también pasa a través de la familia, es decir, la forma en que trata con los diferentes.

En uno de los informes, al preguntar por qué la muñeca no tenía ojos y escuchar a la niña: "Nació de esta manera", la abuela pone dos ojos en la muñeca. Se puede verificar en esta situación en particular, la dificultad de aceptación de la abuela para aceptar una muñeca sin ojos.

La idea preconcebida generalmente ocurre debido a la dificultad de tratar con lo diferente o lo desconocido. Generalmente, las familias que tienen personas especiales se relacionan con estas personas de una manera más acogedora, porque conocen esta realidad.

La investigación permitió algunos informes interesantes presentados de manera informal. Algunas madres, durante las reuniones iniciales para la presentación de la investigación, informaron que cuando vieron una muñeca sin un miembro o se caracterizaron como

discapacitados, la tiró, incluso cuando el niño pidió no hacerlo algunas veces, incluso llorando.

Al responder: "Nació de esta manera" para la abuela, el niño presenta características de aceptación sobre la condición física de su muñeca. De la misma manera que el padre le explicó a su hijo: "Es la vida, puede haber ocurrido un accidente". Estas respuestas nos permiten observar la apropiación de un discurso inclusivo.

Otro tema muy relevante es el informe de un niño sobre la posibilidad de "reparar" el muñeco. Le Breton (2007) trata en su libro, sobre el proceso de discriminación y clasificación, donde se desea una versión revisada del cuerpo. Esta noción está incorporada en muchos contextos sociales, especialmente en términos del modelo del "cuerpo perfecto", difundido por los discursos de los medios y reverberado a menudo por las familias y incluso por la escuela.

Kishimoto (2011) informa que el juguete debe considerarse más allá del simple acto de jugar. Si a través del juguete el niño puede relacionarse consigo mismo y con el mundo, se indica que se implementan más actividades relacionadas con temas inclusivos en la escuela.

Como se ha presentado anteriormente, es posible que al promover una educación inclusiva desde la infancia, la noción de "corrección" corporal, ante un cuerpo "defectuoso", sufra una re-significación perceptiva y relacional de los niños, las familias y las escuelas, reconozca que cada niño "se convertirá" en lo que los procesos relacionales les proporcionan durante la infancia, con reflejos en la vida adulta.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El estudio, al usar este tipo de juguete, buscó una atención especial al presentar a los niños la información mínima sobre el muñeco, con el objetivo de que cada niño pudiera crear, actuar y relacionarse con él de manera adecuada. Al intervenir y crear su muñeco o muñeca, cada niño se apropió de su potencial subjetivo y expresivo, así como los aspectos sociales y culturales, autorizados por la creatividad y el imaginario, que se encuentran en el contexto de los niños. La creación y la invitación a nuevas formas y visibilidades en el aula, basadas en una escucha sensible como lo señala Cerqueira (2011), son formas de expandir nuevos repertorios y singularidades.

Si bien interfirieron y se relacionaron con el muñeco al insertar ropa, accesorios, etc., los niños, así como los miembros de la familia que los ayudaron, pudieron haber tenido la oportunidad de reflexionar sobre los temas involucrados. además del juguete, que permite, en particular, a familiares, diálogos sobre comportamientos, creencias y valores.

Un aspecto a destacar y reflejar es la relación de construcción entre el individuo y la sociedad en la que se inserta. Ambos son creadores y criaturas, dibujados e interferidos de manera recíproca, teniendo una relación concomitante a lo largo del tiempo en diferentes espacios. La dimensión cultural, sin embargo, no debe ser olvidada, impartiendo huellas y contornos al cuerpo individual y social. En relación a los niños, James, Jenks y Prout señalaron que "[...] una redirección enfoque a los cuerpos materiales de los niños podría permitirnos explorar la infancia como construcción del discurso y como un aspecto de la vida del niño que da forma a las relaciones sociales tanto como es moldeado por ellos" (James, Jenkins, Prout 2000, 208).

En segundo lugar (Duarte y Santos, 2003), no sería necesario un gran cuidado y atención en materia de este problema se algunas reglas básicas de la sociedad humana fueron respetados, que son: respeto a los demás teniendo en cuenta su condición social, sus hábitos, sus opciones y sus características Como ser humano diferente, junto con el diálogo. Cuando se usa el juguete como un medio para las representaciones y narrativas podría incluirse en el flujo de la escuela y el ambiente familiar que se buscaba principalmente un incentivo para escuchar el local de emergencias, en el que cada niño presentó su

percepción relacional de prácticas discursivas y cotidianos, relacionado con la inclusión en estos espacios.

La inclusión es una realidad en el siglo XXI en muchas escuelas y hacer frente a este problema en la educación infantil, implica el reconocimiento de que la infancia contexto es diferente dependiendo de la cultura y el grupo social en el que se encuentra el niño, según Dornelles y Bujes (2012).

Según Khater y Souza:

Además del conocimiento de las disposiciones legales que garanticen la inclusión, los profesionales deben estar dispuestos a escuchar, sus estudiantes observan sus actitudes, comportamientos, mensajes, ideas, y todos los demás aspectos que impregnan sus subjetividades en busca de una metodología más eficaz para ir además de aprender, leer y escribir, pero una adaptación en las propuestas de trabajo que también buscan la inclusión social y la apreciación de las diferencias. Esto solo será posible si el profesional también es escuchado y valorado, y se le da esta oportunidad (2018, p.37).

Sobre la base de la investigación realizada, se puede transponer en el sentido de cómo la inserción de diferentes cuerpos físicos, muñecos y otros elementos puede contribuir efectivamente a transformar y construir relaciones sociales más acogedoras y humanizadas. El presente estudio tuvo como objetivo fomentar el pensamiento científico para otras investigaciones y estudios que consideren la educación infantil inclusiva, ya que el tema carece de referencias teóricas y prácticas que puedan justificar y legitimar lo que, como derecho, todavía no sucede en las escuelas.

Finalmente, es a través de este proceso, al percibir y conocer el cuerpo del otro, que el ser humano está constituido más allá de la dimensión física, es decir, un cuerpo emocional, cultural, social y cognitivo. El niño tendrá la oportunidad de usar todos sus sentidos, permitiendo que la información vaya más allá de la clasificación y la acción judicial del sentido de la visión, haciéndose pasar por el conocimiento y la relación con el otro.

Deconstruir ideas y prácticas binarias sobre lo humano es quizás la manera de reconstituir y relacionar características comunes como especie en un aprendizaje y reaprendizaje de la humanidad, ya que en relación con la educación infantil en la intercesión de toda la infancia, entre "normal" y "especial" siempre habrá un niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariès, P. (2006). *Historia social del niño y la familia*. Rio de Janeiro: Libros técnicos y científicos.

Brasil (1998). Ministerio de Educación y Deporte. *Referencia curricular nacional para la educación infantil*. Secretaría de Educación Básica.

Brougère, G. (2001). *Juguete y cultura*. São Paulo: Ed. Cortez.

Carneiro, R. U. C. (2011). Educación inclusiva en la educación infantil. *Dossier temático - Infancia y escolarización*.

Cerqueira, T. C. S. y SOUSA, E. M. (2011). *Escucha sensible: ¿qué es?* (Escucha sensible en diferentes contextos laborales). En: Cerqueira, T. C. S. (Org.) (Con) *Texto en escucha sensible*. Brasília: Tesouro.

Chateau, J. (1987). *El juego y el niño*. Traducción de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 2th ed.

Corsini, C.F. (2000). "Pre-escolar... ¿Por qué? ¿Por qué?". Universidad Estatal de Campinas, São Paulo.

Declaración de Salamanca. *Sobre principios, políticas y prácticas en el área de necesidades educativas especiales*. (1994). Recuperado de

<http://portal.mec.gov.br/%20arquivos/pdf/salamanca.pdf>

- Duarte, E. y Santos, T. P. (2003). Adaptación e inclusión. En: Duarte, E. y Lima, S. M. T. (Eds.). *Actividad física para personas con necesidades especiales: experiencias e intervenciones pedagógicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Conocimientos necesarios de la práctica educativa. São Paulo, La paz y la tierra.
- Ferreira, R.A. y Timbó, R.C. (2018). Una reflexión sobre la inclusión y sus avances en la educación infantil. *Revista FRJ: Revista Multidisciplinaria sobre Educación y Salud*, 5, 62.
- Khater, E. y Souza, K.C.S. (2018). Diversidad x inclusión: concepto, teoría y práctica en la educación infantil. *Revista Educação em Foco*, 10.
- Le Breton, D. (2007). *La sociología del cuerpo*. Petrópolis: Vozes.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infância: análisis e intervención social*. Madrid: Síntesis.
- Gobbi, M.A. (2014). Mundos en la punta del lápiz: dibujos de niños pequeños o lo extraño que les resulta familiar cuando se trata de criar niños. *Líneas críticas, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasília; Brasília, DF*, 20 (41), 147-165.
- James, a. Jenks, C. y Prout, A. (2000). El cuerpo y la infancia. En: Kohan, W. O. & Kennedy, D. *Filosofía y niñez: Posibilidades de un encuentro*. 2th ed., Petrópolis: Vozes, 207-238.
- Kishimoto, T. M. (2011). *El juego y la educación infantil*. São Paulo: Cengage Learning.
- Hasenbalg, C.A. y SILVA, N.V. (1987). Carrera y oportunidades educativas en Brasil. En: *Cadernos de Pesquisa*, 73, 5-12.
- Mazzotta, M.J.S. (1996). *La educación especial en Brasil: historias y políticas*. Licencia de Creative Commons
- Medina, A.M.C. (2005). La danza y el juego como factores motivadores para el desarrollo de inteligencias múltiples en niños de hasta ocho años. Curso de Especialización en Monografía, Universidade Castelo Branco, Río de Janeiro.
- _____. (2009). Las actividades físicas y de juego como un factor motivador para desarrollar inteligencias múltiples en niños de hasta ocho años. *EDUCERE - Revista de Educación*, Umuarama, 9, (1) 81-97.
- _____. (2016). El cuerpo inclusivo en la infancia: tiempo y espacio de diferencias en la educación infantil. *Revista Contemporánea de Educación*, 11, n. 22.
- Montandon, C. (2001). Sociología de la infancia: balance de trabajos en lengua inglesa. En: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 112, 33-60.
- Nista-Piccolo, V.L. (org.). (1999). *Pedagogía deportiva*. São Paulo, Ed. Papirus, 9.
- Rosemberg, F. (1987). Relaciones raciales y rendimiento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 63, 19-23.
- _____. (2002). *Dilemas de la educación infantil brasileña contemporánea*. Conferencia presentada en el 14º Congreso Brasileño de Educación Infantil Temprana, Campo Grande, Mato Grosso, Brasil.
- Saltini, C. (1997). *Afectividad e inteligencia*. Rio de Janeiro: DPA.
- Sarmento, M. J. y Pinto, M. (1997). Infancia y niñez: definiendo conceptos y delimitando el campo. EN: Los niños: contextos e identidades. Braga, Portugal, *Centro de Estudios Infantiles, Universidad de Minho*, (Colección Infans), 9-30.
- Sarmento, M. J. (2007). *Infancia (In) visible*. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin.
- Siaulys, M.O.C. (2005). *Juega para todos*. Mara O. de Campos Siaulys. - Brasília: *Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Especial*.
- Soares, C.L. (2014). La educación del cuerpo. En: González, Fernando Jaime; Fensterseifer, Paulo Evaldo. (Org.). *Diccionario crítico de la educación física*. Ijuí: Unijuí, 3, 219-225.
- Vygotsky, L. (1998). *La formación social de la mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *La evolución psicológica del niño*. Lisboa: Ediciones 70.
- Wragg, E.C. (1999). *Una introducción a la observación en el aula*. Routledge, 2th ed.

Seguir

<http://www.apastyle.org/>

<http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

METODOLOGÍA INCLUSIVA PARA LA ADQUISICIÓN DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN POBLACIÓN INFANTIL VULNERABLE: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

Elvira Molina Fernández
Universidad de Granada
Irene Cremades Soler
Universidad de Granada
Fernando Barragán Medero
Universidad de la Laguna

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, Educación infantil, Educación transformadora, Enseñanza segunda lengua, Comunicación.

RESUMEN

¿Qué podemos hacer cuando en nuestra clase muchos estudiantes no conocen la lengua vehicular del aprendizaje? La diversidad en las aulas se muestra también en el ámbito lingüístico. Un aspecto que en la ciudad de Melilla cobra especial relevancia. De hecho, en algunos centros educativos de la ciudad muchos de los estudiantes que se escolarizan por primera vez lo hacen sin conocer la lengua vehicular del aprendizaje, el castellano. Como respuesta a esta situación, el programa Alehop supone una propuesta inclusiva basada en el trabajo en el aula ordinaria, con grupos heterogéneos, participación voluntaria o la puesta en valor de cualquier forma de comunicación como punto de partida hacia el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en castellano. El programa se analiza en este trabajo a través de los resultados de un estudio longitudinal a lo largo de tres años con tres grupos diferentes del mismo nivel de edad. Los resultados apoyan que la elección de estrategias inclusivas consigue buenos resultados y cuestiona el discurso de la diversidad lingüística como problema para desplazarlo a la adecuada selección de estrategias pedagógicas y didácticas.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre adquisición, enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras es amplia y diversa. Mucho de los estudios abordan el punto de vista didáctico (Lorenzo y col., 2011; Boquete Martín, 2013); lingüístico (Abdelilah-Bauer, 2007; Diamond, 2010;) o neurológico (Kadis y col, 2011; Ricciardellu, 1992; Boatman y col., 1999; Kuhl, 2004) Abutalebi, 2008; Kotz, 2009; Videsott y col. 2010; Roux y col., 2004). También la perspectiva de la pedagogía inclusiva en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas parece haberse incorporado de forma relativamente reciente a la investigación. Una inclusión que hace referencia a las cuestiones lingüísticas relacionadas con la incorporación de idiomas (Solsona-Puig, Capdevila-Gutiérrez y Rodríguez-Valls, 2018), pero menos al papel de la pedagogía inclusiva como escenario de trabajo (Castro, Espino y Martínez, 2019).

Gran parte de la investigación se ha realizado a partir de grupos de escolares de centros bilingües que representaban a sectores de la población menos vulnerable (Ortiz Alonso y otros, 2013;). Por el contrario, son menos numerosos los estudios que abordan estos procesos en población vulnerable por razones, por ejemplo, de exclusión social. Tampoco son numerosos los que abordan la cuestión desde la perspectiva del lenguaje oral en el aula (Barrio Valencia, 2001). Estos argumentos, nos llevan a defender el interés del estudio de

las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas, pero desde la perspectiva de un grupo de estudiantes en situación marginalizada y destacando los aspectos de construcción pedagógica inclusiva.

En concreto, el presente estudio se contextualiza en la ciudad de Melilla. Una pequeña localidad española de 12 kilómetros cuadrados situada en el norte del continente africano. La historia y el enclave de la ciudad, hacen de Melilla un lugar privilegiado para el encuentro de lenguas. Entre otras, la oficial, el amazigh⁵⁷ o el árabe. La convivencia de estas lenguas es evidente en la vida diaria de la ciudad, donde es habitual escucharlas en las conversaciones, en las transacciones comerciales, o incluso entre hablantes que las usan indistintamente.

No obstante, una mirada más profunda a dicha convivencia lingüística nos muestra que aunque existen grupos poblacionales bilingües, una gran parte de la ciudadanía desconoce la otra lengua no materna. Así, hay grupos cuya lengua materna es el castellano y que no conocen el amazigh; y también grupos que tienen como lengua materna el amazigh y no hablan el castellano. En este segundo caso, el agravante radica en el estatus político y oficial del amazigh que no es reconocida como lengua oficial y por tanto no constituye un recurso de participación ciudadana. De hecho, Segura Vázquez (2009) llama la atención sobre el alto porcentaje de exclusión social que padece la población de determinados distritos de la ciudad por razones de naturaleza lingüística.

Esta realidad tiene su reflejo en los contextos escolares de Melilla y de forma especial en aquellos barrios que ocupan la llamada periferia o entornos marginalizados. La diversidad lingüística cobra un protagonismo especial en la medida que muchos de los estudiantes que se escolarizan en los centros educativos, no comparten la lengua vehicular del aprendizaje, es decir, el castellano. Muchos de ellos tienen como lengua materna el amazigh, otra parte del alumnado tiene como lengua materna el árabe; o en el caso de los niños de familias migrantes forzosas, la diversidad lingüística aumenta tanto como sus lugares de procedencia.

Aunque el grado de diversidad lingüística es diferente según la localización y estatus del centro educativo, muchas de las aulas de las escuelas públicas de Melilla se han convertido en un micro contexto de encuentro y convivencia lingüística. La diversidad lingüística, cultural, social y personal es una realidad cotidiana en las aulas de la ciudad, pero también un reto para los docentes y los proyectos educativos de los centros educativos, en la medida que no existe una política lingüística con la que ofrecer una respuesta sistemática y planificada a esta situación.

De hecho, y de forma aislada y casi individual, muchos centros educativos han tenido que reflexionar sobre la respuesta educativa que ofrecer en este contexto de diversidad y han tomado distintas decisiones al respecto. Algunas de las medidas tratan de abordar la situación a partir de la conformación de grupos homogéneos de nivel, mientras que otras consideran que la heterogeneidad puede convertirse en un valor en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, gran cantidad de experiencias educativas con respecto a la inclusión de la diversidad en las aulas son en algunos casos intermitentes, y en otros, tienen escaso respaldo científico sobre los beneficios que logran en el alumnado, con lo que corren el peligro de continuar o no, en función de criterios poco pedagógicos o desvanecerse cuando las personas que lo lideran no pueden seguir con esa labor.

Esta situación lleva a desarrollar el programa Alehop enfocado en mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil. A continuación, abordaremos las propuestas pedagógicas que plantea el programa y los cambios llevados a cabo. Después analizaremos y discutiremos los resultados obtenidos durante una promoción a lo largo de sus 3 años de escolarización y plantearemos nuestras conclusiones aprovechando esta perspectiva longitudinal.

⁵⁷ El amazigh es una lengua autóctona del norte de África que ha sido reconocida como lengua minoritaria por el Consejo de Europa.

UNA PEDAGOGÍA PARA LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Como respuesta a la diversidad lingüística que se evidenciaba en el CEIP León Solá de Melilla se diseñó el programa Alehop⁵⁸ a partir de la revisión y reflexión sobre la práctica de la maestra que lo desarrollaba. Este programa Alehop planteó la inclusión comunicativa a través de tres grandes principios pedagógicos: Pedagogía de la empatía; pedagogía de los lenguajes universales y pedagogía ciudadana.

La inclusión a través de la empatía

La pedagogía de la empatía con el alumnado en el contexto melillense pone en relieve la cuestión humanista, profesional y política de la relación entre docente y alumnado. Humanista en el sentido de priorizar los valores humanos por encima de las diferencias de poder, de cultura, o de lengua, por ejemplo. Profesional en la medida que reconocer al otro debe ser el primer paso para ofrecer una respuesta pedagógica ajustada. A veces, reconocer al otro, supone admitir la necesidad de nuevas formas de conocimiento, de apertura a otras formas de hacer y de estar (Tonucci, 1988). Por último, también política porque este reconocimiento no puede ser ajeno a las desigualdades que generan ciertas decisiones políticas. Se trata de romper con las barreras creadas entre la niñez y el mundo adulto, entre los saberes de unos y de otros, entre los derechos de unos y los otros, porque esta separación, no sólo invisibiliza la infancia y a su diversidad (Malaguzzi, 2014).

La empatía en este contexto supone tomar conciencia de las consecuencias de la exclusión social, de la desigualdad económica y de la desventaja generada por el no reconocimiento de su lengua materna como lengua oficial o como lengua académica. Un privilegio del hablante nativo que, como apunta Kramsch (2001) construye una situación de desventaja incluso entre hablantes de la misma nacionalidad, como ocurren en el caso de Melilla. Estas y otras situaciones son en su mayoría producto de una historia de colonización. Las decisiones políticas pasadas y presentes tienen repercusiones concretas en las vidas de los niños y de las niñas que llenan estas aulas y que no pueden dejar de ser tenidas en consideración para comprender la situación lingüística particular y el contexto de enseñanza y aprendizaje. Empatizar con este alumnado es reconocer la complejidad y diversidad de la realidad lingüística en las aulas. Implica la necesidad de búsqueda de propuestas pedagógicas inclusivas y abiertas en lugar de discursos simplistas y reduccionistas a una mera cuestión de normatividad.

Pensamos en una empatía que trate de comprender al otro, de la misma manera que la comunicación es comprenderse plenamente (Peñamarín, 2006). Pero de la misma manera que compartir el mismo idioma no asegura que dos personas se comprendan necesariamente; tampoco no compartirlo significa necesariamente que la comprensión sea imposible. Creemos, por tanto, que el conocimiento interpersonal es sobre todo una actitud, especialmente en contextos donde algunos parámetros dificultan objetivamente el conocimiento. Hablamos entonces de una disposición al entendimiento desde el conocimiento del otro y al cuestionamiento de la propia posición individual. Este proceso debe ser un acto consciente, motivado y reflexionado para evitar que los privilegios, prejuicios, estereotipos o simplemente nuestra propia cultura limiten nuestra forma de conocer a la otra persona.

⁵⁸ El programa Alehop fue reconocido con el premio Acción Magistral (2010); el Sello Europeo a la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas (2011); el premio Vicente Ferrer de Educación para el Desarrollo (2011) y como Buena Práctica educativa (2014).

Este conocimiento debiera producirse al menos en dos direcciones. Una entre el docente con respecto al alumnado. En este sentido, la propuesta de Alehop aboga por poner en valor la identidad personal de cada niño y niña. Reconocerlos como personas con similar estatus al del adulto, es decir, con capacidad para cuestionar, pero también para negociar y con criterio para proponer. Un reconocimiento a la niñez, porque *los niños, estén en el contexto que estén, no esperan a nadie para preguntarse, para crear estrategias de pensamiento, principios y sentimientos. Siempre, y en cualquier lugar, desempeñan un rol activo en la construcción del saber y del comprender* (Malaguzzi, 2014: 54). Si imaginamos un lugar con niños y niñas que no comparten el mismo idioma y pensamos qué estarían haciendo, nuestras respuestas no incluirían imaginar a los niños esperando la intervención de un adulto. Más bien, buscarían formas de interaccionar, de comunicarse y de hacerlo más allá de las palabras. El programa Alehop propone ser cómplice de este protagonismo, escuchar a todas las infancias que hay en cada niño, a cómo interaccionan sin etiquetas ni clasificaciones, a reflexionar sobre estas estrategias e incorporarlas porque serán de gran utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda dirección sería entre los propios estudiantes, donde el conocimiento se convierte en un recurso para el acompañamiento y la colaboración entre iguales. Conocer, comprender y reconocer al otro hace posible que mecanismos de adaptación, en este caso comunicativa, que se ponen en práctica durante las sesiones, se trasladen de mano de los iguales fuera del contexto de trabajo a entornos informales. El grupo, diverso, heterogéneo, plural, rico, natural, es lo más cercano a la realidad que, comprendido como un valor, puede a cada individuo crecer por la acción del conjunto (Tonucci, 1988).

Además del reconocimiento de los niños como individuos, abogamos por una puesta en valor de la niñez como un momento vital con entidad propia. Se empatiza con cada persona, pero también con su etapa y se hace, por ejemplo, con el inicio sistemático y temprano de esta experiencia. Una actuación respaldada por las Recomendaciones del Consejo Europeo a lo largo de varios años (2002-2019) o por las investigaciones sobre los beneficios de la exposición temprana a lenguas distinta de la materna (Weberfox y Neville, 2001). Pero no se trata de empezar cuanto antes y de cualquier manera. Sino más bien de iniciar un reconocimiento de la infancia diversa vista desde sus potencialidades, sus capacidades y sus conocimientos, para a partir de esa riqueza ofrecer estrategias para explorar caminos individualizados de aprendizaje. El reconocimiento de su conocimiento y su experiencia previa no sólo tendrá beneficios a nivel comprensivo (Krashen, 1995), sino que supondrá un posicionamiento político con respecto al papel de los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje.

La inclusión a través de los lenguajes universales

Relacionado con lo anterior, abordamos ahora lo que hemos llamado la Pedagogía de los lenguajes universales. El aprendizaje, la enseñanza o la adquisición de un idioma tienen como objetivo principal la comunicación. Una comunicación que se logra usando un mismo idioma, pero que no debería frustrarse cuando ese código no fuera compartido. El hecho objetivo de no compartir el mismo código lingüístico puede ser en muchos casos un motivo que dificulte la comunicación. Sin embargo, las dificultades que ello supone pueden reducirse recurriendo a otras estrategias compartidas que pueden actuar de puente y aproximar las posiciones de los hablantes. En el caso de las niñas y los niños, esto es fácil de observar cuando interactúan a través del juego, los gestos, las emociones, la imaginación y cien lenguajes más como reconoce Loris Malaguzzi en su poema "Los 100 lenguajes del niño". Todos ellos forman parte de lo que venimos denominando «lenguajes universales» que hacen posible la interacción y la comunicación incluso antes de compartir un mismo idioma. El programa Alehop recurre a las canciones (Díaz Bravo, 2014) los juegos dramáticos (Boquete, 2014), a los cuentos (Cassany, Luna y Sanz, 2003; Ruiz, 2014), pero también a los signos, a los gestos, a las emociones, las imágenes etc. Estos recursos a veces inician la comunicación, otras veces la apoyan y complementan. En ocasiones son el

punto de partida para la interacción inicial y otras son señales de mayor complicidad. En todos estos casos los lenguajes universales son recursos que constituyen puentes entre el momento comunicativo de cada niño y el desarrollo posterior.

La inclusión a través de la construcción ciudadana

El reconocimiento del valor de la infancia, de su diversidad, la empatía con su contexto concreto y la incorporación de todos los lenguajes universales a nuestra disposición para construir puentes hacia una comunicación verdadera, allanan el camino del aprendizaje y la enseñanza del castellano. El desarrollo de esta competencia como segunda lengua no se desliga de su construcción ciudadana, especialmente si consideramos que estos niños han tenido experiencias que para algunos adultos pueden ser consideradas tabúes y que ellos viven de forma cotidiana y normalizada.

El proceso de enseñanza, adquisición y aprendizaje del idioma a través del programa Alehop no parte de un mero listado de estrategias. Sino que se construye a partir de un posicionamiento explícito sobre el papel activo y protagónico de la infancia en el proceso. La conversación sobre temas que les interesen, que les provoquen, sobre los que se cuestionen o que vivan es un imperativo que nace de la profunda convicción del valor de la niñez como estatus político ciudadano, así como de la viabilidad de enseñar y aprender un nuevo idioma abordando temáticas relevantes.

La conversación sobre temas relevantes como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la nueva lengua y del desarrollo de la competencia comunicativa va unida a la consideración de la niñez como ciudadanía del presente que aprende a serlo a través del ejercicio.

De forma simultánea a la generación de un espacio de conversación que no sólo aprovecha las situaciones naturales y la diversidad de formas de expresión, sino que aborda temas relevantes, es ofrecer un sentido a esas conversaciones. Es decir, dar la posibilidad de que sus procesos de debate se trasladen a la realidad. En el caso de Alehop, un ejemplo fue cuando tras un robo los niños se debatieron sobre lo sucedido, la motivación de la persona que robó en el colegio, las consecuencias de los destrozos generados y decidieron elaborar carteles de sensibilización dirigidos a las personas asaltantes para convencerles de que no lo hicieran más.

OBJETIVOS

Una vez conocido el contexto en el que se produce la aplicación del programa Alehop y las bases pedagógicas que lo sustentan, pasamos a exponer los objetivos del presente estudio:

- Analizar los resultados en materia de comunicación lingüística del alumnado que participa en el programa Alehop a lo largo de sus tres años de escolarización en el segundo ciclo de educación infantil.
- Analizar los datos a partir de las medias de los grupos para reducir las diferencias individuales al máximo.
- Realizar los cálculos considerando la conformación de los grupos reales, incluso en los casos de movilidad estudiantil o de incorporación de nuevos estudiantes. De esta forma los resultados se acercarán lo máximo a la situación real a la que las docentes deben dar respuesta.
- Comparar dichos resultados con los obtenidos por los grupos que finalizan la etapa de Educación Infantil sin haber participado en el programa durante los tres años de escolarización.
- Valorar en qué medida las decisiones pedagógicas adoptadas en el diseño del programa tienen beneficios en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua vehicular del aprendizaje.

METODOLOGÍA

¿Qué podemos hacer cuando en un aula el alumnado no habla la lengua vehicular del aprendizaje? Para intentar dar una respuesta pedagógica a esta cuestión se diseña el programa Alehop. Un programa que incorpora metodologías inclusivas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición de una segunda lengua con decisiones a nivel organizativo y pedagógico. Durante 4 años este programa es objeto de estudio a través de una metodología cualitativa con un estudio de caso para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en este contexto. No obstante, de forma específica en este trabajo, hemos optado por mostrar, analizar y reflexionar sobre los datos extraídos de forma longitudinal durante los 3 años de escolarización de una generación.

METODOLOGÍA DEL PROGRAMA ALEHOP

A continuación caracterizamos el programa Alehop con el fin de contextualizar los datos que estudiaremos después.

Alehop incorpora un cambio de mirada con respecto a la niñez que repercutió en todos y cada uno de los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuestionó la posición de poder de docentes, y supuso la revisión de prácticas, de las decisiones sobre la cultura escolar, de las decisiones sobre los tiempos, la organización de los espacios, etc. En concreto se observaron cambios en el contexto escolar particular que supusieron grandes transformaciones, a continuación señalamos algunos:

- Por un lado, se inició el trabajo de dos maestras en el aula que realizaban tareas diferentes con grupos diferentes de forma simultánea.
- También se propusieron que las sesiones de conversación en pequeño grupo fueran voluntarias, para que cada niño decidiera si deseaba o no participar en la conversación.
- Otros cambios fueron más sutiles, pero igualmente interesantes, fueron:
- Se sustituyó el uso de lenguaje empobrecido, que erróneamente se asumía que facilitaba la comunicación, por el uso de estructuras sencillas pero con un lenguaje rico y variado (Thomas y Collier, 2002).
- El apoyo entre iguales se usó como estrategia de enseñanza y aprendizaje que facilitaría la generalización de los aprendizajes a otros contextos más naturales.
- La planificación de la acción educativa se realizó de acuerdo a las funciones del lenguaje, lo que permitía diferentes desempeños lingüísticos según cada nivel.
- Se aprovecharon situaciones naturales de conversación por encima de las propuestas planificadas con el objetivo de ganar autenticidad en las interacciones y aprovechar la carga emocional que se generaba.
- Todas las muestras de comunicación eran consideradas y puestas en valor como puentes hacia otros lugares. Las participaciones fueron desde gestos faciales a producciones verbales, pero en cada caso servían para acompañar el proceso de aprendizaje de cada niño.

Desde el punto de vista organizativo, Alehop se desarrolla en el aula ordinaria en dos momentos diferenciados. Uno en formato de asamblea con todo el grupo clase. Otro en un formato de pequeños grupos de nivel heterogéneo dentro del aula ordinaria al que se asiste de forma voluntaria, mientras el resto del alumnado del aula realiza otras propuestas. Cada grupo recibe dos sesiones semanales de trabajo con el programa Alehop, una de ellas con todo el grupo clase, y la segunda de forma rotatoria con grupos reducidos heterogéneos y voluntarios del alumnado que quiera participar en la conversación en pequeño grupo.

Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, el programa aboga por propuestas que incluyen cualquier forma de comunicación, verbal, gestual, emocional, etc. como puente desde la que ofrecer apoyo para lograr el desarrollo de la competencia lingüística en castellano. La voluntariedad, la heterogeneidad, el trabajo con el grupo ordinario y la puesta en valor de todas las formas de comunicación con las que cuente el alumnado como punto

de partida hacia el desarrollo de la competencia, son estrategias que posibilitan abordar la diversidad lingüística en el aula desde una perspectiva inclusiva.

METODOLOGÍA DE LA RECOGIDA DE DATOS

En el presente estudio se exponen los resultados obtenidos por tres grupos de estudiantes del segundo ciclo de Educación Infantil de un centro educativo situado en un barrio marginalizado de la ciudad de Melilla. El estudio abarca los tres años de escolarización en el nivel de tres, cuatro y cinco años, en relación a su competencia en comunicación lingüística en castellano a partir de la puesta en práctica del programa Alehop (Molina-Fernández y Villena, 2011; Molina, 2012; 2013; 2015) con metodología inclusiva para el desarrollo de esa competencia desde una perspectiva de aprendizaje natural (Krashen y Terrell, 1995). El programa se desarrolla en el único centro educativo situado en el barrio más marginalizado de la ciudad de Melilla. Un barrio que concentra altas tasas de exclusión social, desempleo y analfabetismo funcional (Segura Vázquez, 2009).

Los tres grupos están formados por alumnado con distinto nivel en esta competencia, pero que comparten un alto porcentaje de alumnado que se incorpora a la escolarización con un escaso o nulo conocimiento del castellano. Los resultados de los grupos que desde el inicio de la escolarización han recibido estimulación con este programa, se comparan con los obtenidos por grupos de mayor edad del centro no la han tenido o la han tenido durante menos tiempo.

La evaluación del nivel de competencia en comunicación lingüística en castellano del alumnado se realizó en dos momentos. Uno al principio del curso durante el mes de octubre y otro al finalizar el curso durante el mes de junio. La información lingüística y comunicativa se recogió a partir de conversaciones entre un pequeño grupo de niños y niñas y la maestra encargada del programa. Los momentos de conversación tenían como objetivo aprovechar situaciones de comunicación lo más naturales posibles, bien a través de la provocación de las mismas o del aprovechamiento de las que se producían. De esa manera se conseguía qué destrezas lingüísticas reales disponían en situaciones concretas (Díaz, 2011; Monereo, 2009). En todo caso, la forma de evaluación reproducía las metodologías comunicativas que se desarrollaban durante las sesiones, con el sentido de mantener la metodología inclusiva durante todo el proceso y conservar la coherencia entre el proceso de enseñanza aprendizaje y la forma de evaluación seguida, desde la perspectiva de la evaluación auténtica (Gulikers, Bastianens y Kirschener, 2004).

Durante estos momentos de conversación se provocaron producciones lingüísticas y comunicativas con ayuda de objetos reales, juguetes, marionetas y cuentos. A partir de los resultados individuales se realizó la media de cada grupo (grupo A; grupo B y grupo C). Este dato es el elegido para el seguimiento de la evolución durante los tres años de escolarización (nivel de 3 años; nivel de 4 años y nivel de 5 años).

Las producciones se clasificaron con ayuda de un inventario según el grupo de edad, en tres niveles que se codificaron siguiendo los códigos de colores que usaban las maestras: rojo, amarillo y verde en función de las descripciones que se detallan a continuación, inspiradas en el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas. Por ejemplo, para el nivel de tres años se realizó la siguiente codificación:

- Nivel rojo: No repiten palabras en castellano. No se expresan en castellano entre sus iguales. No suelen tener la iniciativa para verbalizar en su lengua materna. Poca intención de comunicar verbalmente, al menos en el contexto escolar.
- Nivel amarillo: Verbalizan en su lengua materna. Interaccionan verbalmente en su lengua materna. Repiten los sonidos y estructuras sencillas en castellano. Denominan en castellano un repertorio de palabras y funciones limitado a la función instrumental y apelativa.
- Nivel verde: Emiten producciones espontáneas en castellano como forma de interacción con los demás, para satisfacer necesidades e incorporan nuevos usos

con facilidad. Los errores que cometen son propios de una fase de desarrollo del lenguaje.

Cada curso escolar se realizó una nueva evaluación inicial para valorar el efecto que el tiempo sin practicar la competencia podía haber tenido en cada caso. Así como para valorar el nivel de los estudiantes que se incorporaban al curso. A este respecto hemos tomado la decisión de no eliminar de la comparativa aquel alumnado que se incorporó de forma tardía o al que se marchó antes de finalizar todo el curso escolar. En su lugar hemos querido, por un lado, mantener esta problemática para realizar un análisis de los datos desde una situación lo más próxima a la realidad. Por otro lado, valoramos el peso del grupo por encima de las individualidades como factor a favor del desarrollo de esta competencia.

Cabe señalar que en la conformación de grupos el centro educativo se rige por criterios de edad y de sexo y no considera la lengua materna como motivo de asignación a uno u otro grupo. Así puede ocurrir que en un grupo del mismo nivel haya varios niños que tienen como lengua materna el castellano y en otro de los grupos que no exista ninguno. Por ello, en la comparación de niveles nos regiremos por la media de todo el nivel, aunque los valores de cada grupo también son presentados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los ocho años de aplicación del programa han generado una gran cantidad de información que comenzamos analizando a partir del seguimiento de todo un nivel durante sus tres años de escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Comenzamos recogiendo los datos obtenidos de la evaluación del nivel de comunicación lingüística conseguido por cada niño en el nivel de 3 años:

- El primer curso escolar de aplicación del programa, el grupo A lo inician 22 estudiantes de 3 años de los que: el 59,1% se sitúa en el nivel rojo; 18,2% en el nivel amarillo y un 22,7% en un nivel verde que le reconocen una competencia acorde a su edad. El grupo B inicia el curso escolar 22 estudiantes de los que un 57,1% de alumnado en el nivel rojo; 23,6% en amarillo y un 19% en el nivel verde. Por último, en el grupo C, con 21 estudiantes, un 57,1% muestran una competencia compatible con el nivel rojo; un 28,6% con el amarillo y un 14,3% con un nivel verde.
- Al inicio del curso, la media del nivel de tres años se resume de la siguiente forma: 57,8% nivel rojo; 23,6% nivel amarillo y un 18,7% nivel verde.
- Tras la aplicación del programa ese curso escolar, los resultados obtenidos por los tres grupos son los siguientes: En el grupo A, 13,6% mantenían el nivel rojo; un 31,8% el nivel amarillo y un 54,6% el nivel verde. En el grupo B, un 14,3% nivel rojo; 33,3% nivel amarillo y 52,4% nivel verde. En el grupo C, un 14,3% nivel rojo; un 47,6% nivel amarillo y un 38,1% nivel verde.
- Al finalizar el curso escolar, la media del nivel de tres años fue la siguiente: Un 14,1% nivel rojo; 36,6% nivel amarillo y un 48,3% el nivel verde.
- La comparación entre los resultados al inicio y final del curso escolar desvelan que: el nivel rojo desciende más de 43 puntos. Un descenso que se corresponde con los ascensos del nivel amarillo (14 puntos) y verde (29 puntos).

En el segundo año de aplicación del programa, el alumnado tiene 4 años y los grupos han sufrido algunos cambios, especialmente por la incorporación de nuevo alumnado. Hemos decidido incorporar la información relativa a este alumnado como parte de los grupos en los que participaban con el objetivo de alcanzar un análisis lo más cercano a la realidad posible.

- En este segundo curso de aplicación del programa con el alumnado que ya tiene 4 años, la evaluación inicial del grupo A arrojó un 4% de alumnado con nivel rojo; un 52% con nivel amarillo y un 44% con nivel verde. En el grupo B un 24% de nivel rojo; un 20% de nivel amarillo y un 56% de nivel verde. El grupo C se inicia con un 25% en el nivel rojo; un 41,7% en el nivel amarillo y un 33,3% en el nivel verde.

- En el inicio del segundo año de aplicación del programa, la media del nivel es: en el nivel rojo se encuentran un 17,7% del alumnado; en el nivel amarillo un 37,9% y un 44,4 en el nivel verde.
- Los datos de la evaluación final de este segundo año de aplicación del programa fueron: En el grupo A un 0% de nivel rojo; un 40% de nivel amarillo y un 60% de nivel verde. En el grupo B un 4,3% de nivel rojo; un 34,9% de nivel amarillo y un 60,8% de nivel verde. Por su parte, el grupo C finaliza el curso escolar con un 4% en nivel rojo; un 40% en el nivel amarillo y un 56% en el nivel verde.
- Al finalizar el segundo curso de aplicación del programa, la media del nivel de 4 años fue la siguiente: Un 2,8% en el nivel rojo; un 38,3% en el nivel amarillo y un 58,9% en el nivel verde.
- Si comparamos los datos de la evaluación inicial con los de la final, observamos que el nivel rojo desciende en 15 puntos; mientras el nivel amarillo se incrementa en levemente (de 37,9% al 38,3%) y de forma más notable el nivel verde en 14 puntos (de 44,4% al 58,9%).

El tercer año, cuando el alumnado tiene 5 años, es el último curso de escolarización en el segundo ciclo de educación infantil y el previo a la escolarización obligatoria en Educación Primaria. En este nuevo curso, también se produjeron nuevas incorporaciones de estudiantes.

- Al inicio del curso los datos fueron: El grupo A tiene un 0% en el nivel rojo; un 40% en el nivel amarillo y un 60% en el nivel verde. El grupo B tiene con 7,7% en el nivel rojo; 42,3% en el nivel amarillo y un 50% en el nivel verde. El grupo C tiene un 4,5% de estudiantes con nivel rojo; un 50% de nivel amarillo y un 45,5% de nivel verde.
- Por tanto, la media del nivel en el inicio de este tercer curso fue: 4,1% en el nivel rojo; 44,1% en el nivel amarillo y un 51,8% en el nivel verde.
- Se concluyó el curso escolar con los siguientes datos: El grupo A tiene un 0% en el nivel rojo; un 20,8% en el nivel amarillo y un 79,2% en el nivel verde. El grupo B tiene 0% en el nivel rojo; 36% en el nivel amarillo y un 64% en el nivel verde. El grupo C tiene un 0% de alumnado con nivel rojo; un 40% de alumnado con nivel amarillo; y un 60% con nivel verde.
- Al finalizar el curso, la evaluación media del nivel fue: se eliminó el alumnado situado en el nivel rojo de desarrollo de competencia en comunicación lingüística en castellano; el nivel amarillo desciende de 44,1% a 32,3% gracias al aumento del nivel verde desde el 51,8% hasta un 67,7%.

Además de estos datos, queremos considerar los obtenidos por otros niveles con el fin de observar el peso que la metodología seguida con la aplicación Alehop tiene en la mejora de la competencia en comunicación lingüística frente a otros aspectos como por ejemplo el propio desarrollo lingüístico de los niños.

Para ello recurrimos a los datos evaluación inicial en el nivel de 5 años, antes de la primera aplicación del programa. La media de este nivel fue de 26,8% en el nivel rojo; 32,7% en el nivel amarillo y 40,5% en el nivel verde. Frente al grupo del estudio longitudinal que en el nivel de 5 años tras dos años de participación en Alehop, recordamos que arrojaron los siguientes datos: 2.8% en el nivel rojo; 38.3% en el nivel amarillo y un 58.9% en el nivel verde.

Por otro parte el nivel de 5 años que sólo tuvo oportunidad de participar en el programa Alehop durante un curso académico, finalizó su escolarización con los siguientes datos: 19,3% en el nivel rojo; 22,2% en el nivel amarillo y un 58,5% en el nivel verde. Por su parte, el nivel del estudio longitudinal, recordamos, que finalizó con: 0% en el nivel rojo (casi 20 puntos de diferencia frente al nivel que sólo participó un año en Alehop); 32,3% en el nivel amarillo y un 67,7% en el nivel verde.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El inicio del curso escolar es el periodo en el que se constata que mucho del alumnado que se escolariza en el centro educativo lo hace con un escaso conocimiento del castellano.

Aunque las investigaciones coinciden en señalar la facilidad con la que los niños de edades tempranas adquieren un nuevo idioma, esta destreza, digamos informal, es distinta a la que se solicita en el ámbito escolar donde los aprendizajes son también académicos. Por ello, no es suficiente con esperar que el contacto informal entre el alumnado o el paso de los años logre de forma natural un nivel de competencia en la lengua vehicular. Al contrario, defendemos la necesidad de desarrollar propuestas que de forma inclusiva, intensa, sistemática, precoz, continuada, comunicativa y natural persigan mejorar esta competencia para acercar la destreza coloquial a la destreza académica.

La metodología inclusiva que aplica Alehop mejora la competencia en comunicación lingüística en castellano del alumnado que ha participado en el programa. Esta mejora repercute de forma más significativa entre aquellos grupos que más lo necesitan, es decir, los situados en el nivel rojo lo que convierte al programa y a la metodología que desarrolla en una herramienta para la equidad.

Estos resultados cuestionan los discursos sobre los problemas que acarrear la diversidad lingüística en el aula y ponen en foco de atención no tanto en la diversidad lingüística como en las propuestas pedagógicas que se desarrollan ante ella.

Los datos incluyen las variaciones que se producen en los grupos de estudiantes que se incorporan en diferentes momentos de los tres años, con lo que no todos los estudiantes han participado durante los tres años en el programa. Sin embargo, consideramos que la estimación de estos datos y de esta variabilidad otorgan mayor realidad a los datos logrados.

El aprendizaje de idiomas desde la perspectiva inclusiva no sólo logra mejoras en las destrezas con el nuevo idioma, sino que en la medida que se ha llevado a cabo a partir de pedagogías de la empatía, el conocimiento, los lenguajes universales y la construcción ciudadana, contribuyen a la competencia cultural e intercultural.

En nuestra opinión, en el camino de la educación inclusiva es necesario dar visibilidad a las prácticas transformadoras de la pedagogía más tradicional y hacerlo apoyándose en todo el conocimiento pedagógico y científico existente. De esta manera la apuesta por la inclusión puede dejar de ser vista como una opción, para comprenderse como una educación con valor y sentido.

Pero si hay algo que creemos profundamente importante, más allá de los datos, es que estos sirvan para afianzar o modificar prácticas docentes sobre cómo abordar la diversidad lingüística en las aulas. Unas prácticas que creemos deben ser reflexionadas no como punto final para ser modificadas por otras. Sino más bien, para ser pensadas desde el primer momento y construir procesos de reflexión sobre la práctica que permitan tomar decisiones basadas en el conocimiento pedagógico construido pero adecuadas a cada contexto.

En definitiva, la empatía, el conocimiento y el reconocimiento de la niñez, fueron ingredientes de la propuesta de Alehop para romper con la dinámica homogeneizadora al reconocerla poco útil para incluir la diversidad real en el aula. Así, se considera que la pedagogía a desarrollar debería ofrecer una respuesta educativa a la realidad existente, de forma lo más natural posible para que los aprendizajes se expandan más allá de la práctica del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid. Morata.
- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128, 466-478.

- Antón, M. (2010). Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos. *Revista Educación inclusiva*, 3 (1), 51-66.
- Barrio Valencia, J.Lino (2001). Lengua oral en educación infantil. En Camps. A. (Coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Boatman, D., Freeman, J., Vining, E., Pulsifer, M., Migli-Oretti, D., Minahan, R. et al. (1999). Language recovery after left hemispherectomy in children with late-onset seizures. *Annals of Neurology*, 46, 579-586.
- Boquete Martín, G. (2013). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman: New York.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Barcelona. Graó.
- Castro Villalobos, S.; Casar Espino, L. y García Martínez, A. (2019). Reflexiones sobre la enseñanza inclusiva del inglés apoyada por tecnologías emergentes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38, 1-12.
- Diamond, J. (2010). The Benefits of Multilingualism. *Science*, 330, 332-333.
- Díaz, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2, 5, 1-13.
- Díaz Bravo, R. (2014). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum*, 24, 203-214.
- González, M^a J. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 265-276.
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T.J. & Kirschener, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52, 3, 67-86.
- Kadis, D.S., Pang, E.W., Mills, T., Taylor, M.J., Mcandrews, M.P. & Smith, M.L. (2011). Characterizing the normal developmental trajectory of expressive language lateralization using MEG. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 896-904.
- Kotz, S.A. (2009). A critical review of ERP and fMRI evidence on L2 syntactic processing. *Brain and Language*, 109, 68-74.
- Kramersch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural, en M. Byram y M. Fleming (Eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press, 23-37.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1995). *The natural approach*. Prentice Hall Europe: Great Britain.
- Kuhl, P.K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.
- Lorenzo, F.Trujillo, F y Vez, J.M. (2011). Educación Bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas. Editorial Síntesis. Madrid.
- Malaguzzi, L. (2014). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Octaedro.
- Martínez Rebollo, A. (2014). Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula. Ediciones de la Universidad de Murcia. Murcia.
- Molina Fernández, E. (2012). Mucho más que hablar: Alehop y la experiencia de la comunicación desde Educación Infantil. En Navarro, J., Fernández, M^a. T^a., Soto, F. J. y Tortosa, F. (Coords.) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- (2013). Más allá de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 438, 20-24.
- (2015). La mejora de la competencia en comunicación lingüística: Alehop y la experiencia en un contexto desfavorecido. *Revista Participación Educativa*, 4 (6), 91-95.
- Molina Fernández, E. y Villena Higuera, J. L. (2011). *Una lucha contra la exclusión de la infancia*. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 22-24.

- Monereo, C. (Ed.) (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza Secundaria y Universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé, Innova universitas.
- Ortiz Alonso, T. Santos García, J.M. y Varela Hall. C. (2013). Localización de fuentes cerebrales en niños generadas por estimulación multilingüística simultánea. *Participación Educativa*, 3, 175 – 185.
- Pastor Cesteros, S. (2014). Aprendizaje de contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente entre la lengua y el conocimiento. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1 (1), 15-30.
- Peñamarín, C. (2006). Malentendido intercultural e intracultural. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual. Publicidad y Literatura*, 1 (4), 141-155.
- Ricciardelli, L.A. (1992). Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.
- Roux, F.E., Lubrano, V., Lauwers-Cances, V., Tremoulet, M., Mascott, C.R. & Demonet, J.F. (2004). Intra-operative mapping of cortical areas involved in reading in mono-and bilingual patients. *Brain*, 127, 1796-1810.
- Ruiz, U. (2014). La segunda lengua en el preescolar: Una propuesta de diseño. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 2, 57-68.
- Segura Vázquez, P. (2009). Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla. Informe inédito encargado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el Inem y Acción Social sin Fronteras.
- Solsona-Puig, J.; Capdevila-Gutiérrez, M. y Rodríguez-Valls, F. (2018). La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual. *Revista Educación y Educadores*, 21,2, 219-236.
- Tonucci, F. (1988). *A los tres años se investiga*. Barcelona. Hogar del Libro.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press. New York.
- Videsott, G., Herrnberger, B., Hoenig, K., Schilly, E., Grothe, J. & Wiater, W. et al. (2010). Speaking in multiple lan-guages: neural correlates of language proficiency in multilingual word production. *Brain and Language* 113, 103-112.
- Viña, M. (2009). Un notable antecedente del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y de la apertura europeística en la España de principios del siglo XX. Memoria histórica de la enseñanza de idiomas. *Porta Linguarum*, 11, 51-64.
- Weber-Fox, C. & Neville, H.J. (2001). Sensitive periods differentiate processing of open- and closed-class words: an ERP study of bilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 1338-1353.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Studets' Long-Term Academic Achievement. Disponible en http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html.
- Consejo de Europa (2019). Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/C 189/03). Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ:C:2019:189:FULL.
- Cummins, J., Brown, K. & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Boston: Allyn & Bacon.

CONSTRUYENDO UN MUNDO MEJOR

Idoia Larrea Ikutza
Institución: Voluntared
Isabel Villoslada Rojo
Colegio Campolara/Universidad de Burgos

PALABRAS CLAVE

Diversidad, Inclusión, Transformación social, Trabajo en red, Creatividad.

RESUMEN

Debido a los cambios acelerados que está sufriendo nuestra sociedad, las instituciones que tradicionalmente se han encargado de la educación, deben replantearse el papel que desempeñan en el hecho educativo. Es necesario generar espacios de encuentro entre personas con capacidades diversas poniendo en relación la educación formal y la no formal que ayuden a entender al “otro” desde un plano de igualdad. También es importante favorecer entornos en los que las personas puedan superar su papel de “espectador” para ser “protagonistas” de la transformación social.

Desde esta perspectiva, dos organizaciones vinculadas al ámbito escolar y social, colegio Campolara (proyecto CRECE- proyecto de atención a niños y niñas de altas capacidades y/o alto rendimiento) y Voluntared (entidad que promueve el trabajo en red), se unen para ofrecer proyectos socioeducativos que detectan una necesidad de la comunidad y actúan sobre ella. Son proyectos para aprender y colaborar en el marco de la reciprocidad, que se articulan a través del trabajo en red como elemento catalizador del desarrollo humano y de la transformación social.

Concluimos que generar una red de apoyos entre ámbitos y personas diferentes favorece la inclusión, consiguiendo personas sensibles y críticas, que no solo han sido receptores de información sino que se han convertido en sujetos activos y están asumiendo la responsabilidad individual y colectiva para construir un mundo mejor.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO.

En la actualidad las instituciones que tradicionalmente se han encargado de la educación, deben replantearse el papel que desempeñan en el hecho educativo debido al cambio acelerado sufrido por la sociedad.

La escuela debe estar abierta a la comunidad. Es preciso superar la concepción tradicional de la escuela integrando a otros agentes educativos y coordinándola con otros profesionales, voluntariado, agentes sociales... Las actividades de aprendizaje deben formar parte de las actividades sociales del alumnado y del entorno; esta necesidad viene dada al considerar a la escuela como un elemento dinámico en interacción con la realidad social y a ésta como un conjunto de personas, de grupos y asociaciones que son agentes activos. Colectiva y/o individualmente, todos ellos poseen un conjunto de conocimientos de diferentes tipos que la escuela debe aprovechar.

La educación no acaba en el ámbito de las instalaciones escolares ni en el horario lectivo. La familia, el barrio, la ciudad, además de recursos educativos deben aportar las circunstancias materiales y humanas en los que se basen los modelos pedagógicos innovadores y transformadores que oferten a la comunidad educativa programas contextualizados y consensuados que den respuesta a las necesidades del grupo social al que van destinados y, en cuya elaboración hayan participado los agentes educativos pertenecientes a los ámbitos familiar, escolar y social.

En este sentido, la educación no formal también es clave para el desarrollo de las personas y las comunidades, principalmente por su flexibilidad y cercanía al territorio. La educación no formal desarrolla su acción socioeducativa principalmente en el medio abierto y esto, está directamente relacionado con la idea de trabajar con las personas en su entorno más cercano. Es un tipo de intervención educativa que permite a las mismas personas de la comunidad participar en la aplicación de las acciones para mejorar la calidad de vida de sus comunidades.

Todos nuestros proyectos comparten la idea de que el aprendizaje se da más allá del aula, ya que supera los límites físicos y organizativos del aula, uniendo contextos formales y no formales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales con el objetivo de que los participantes configuren espacios de aprendizaje propios. También aporta a las personas participantes una experiencia de aprendizaje que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Ofrece oportunidades reales de cambio para su formación y para su vida futura. Buscamos en todo momento el compromiso emocional de las mismas, proporcionando experiencias significativas y auténticas en lo personal, estimulando de esta manera su compromiso emocional y educándose en valores, a partir de la realización de actividades significativas y vitales relacionadas con su entorno físico y humano. Es por ello, que se fomentan situaciones para el aprendizaje colaborativo y está abierto a la participación de personas de ámbitos distintos a la escuela.

A través de nuestros proyectos buscamos generar espacios acogedores, espacios inclusivos que favorecen el desarrollo de competencias individuales, a la vez que impulsan el grupo como herramienta para el empoderamiento y el crecimiento personal y social.

Como ya hemos mencionado, la dimensión grupal es fundamental, adquiriendo especial relevancia todo el trabajo en red. Siguiendo a Ballester y cols. (2004), la red está formada por todos los profesionales (remunerados y voluntarios) y organizaciones que trabajando conjuntamente desarrollan una concepción común que les permite definir escenarios de futuro, estrategias de actuación y procesos de colaboración. De ahí, la urgencia de que el trabajo en red se vuelva una realidad consolidada, más allá de un acercamiento superficial de los diferentes agentes y servicios.

Trabajar en red y establecer sinergias de forma colaborativa, son elementos fundamentales para avanzar hacia la educación inclusiva.

La UNESCO (2006) define la educación inclusiva 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 (...) relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos.”*

Nuestros proyectos promueven la interacción de personas con capacidades diversas en contextos heterogéneos, a través de la educación en valores y la adquisición de competencias para colaborar unas personas con otras. La experiencia nos ha mostrado como la educación en contextos inclusivos conlleva el enriquecimiento de todas las personas que participan en los proyectos desarrollados. En este sentido, vemos que se hace muy necesario generar estos espacios de intercambio entre los diferentes agentes de la comunidad para construir experiencias de inclusión de forma compartida.

La inclusión permite dar respuesta a todas las necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales. Nuestros proyectos, siguiendo las directrices que establece la UNESCO en este sentido, buscan que las personas integren la diversidad no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad. En el modelo de integración, el acento se pone en los déficit de las personas, intentando dar respuesta a las mismas. Sin embargo, el modelo de inclusión permite poner el foco en las potencialidades que tenemos cada uno como un elemento que ayuda a interpretar al otro como alguien que me aporta y me ayuda a crecer. Como dice Ainscow debemos *“aprender a vivir con la diferencia y a aprender cómo aprender desde la diferencia”*. Esto supone aceptarla pero si queremos avanzar en el

camino de la inclusión, según refiere Coral Elizondo debemos “acogerla, aprender de ella y celebrarla.”

ENTIDADES PROMOTORAS

Partiendo desde la perspectiva anteriormente planteada, dos organizaciones vinculadas al ámbito escolar y social, colegio Internacional Campolara (desde su proyecto CRECE- proyecto de atención a niños y niñas de altas capacidades y/o alto rendimiento) y Voluntared (entidad que promueve el trabajo en red), nos unimos para ofrecer proyectos socioeducativos.

Colegio Internacional Campolara

Desde hace más de veinte años, se centra en la formación integral de las personas. En la actualidad está asociado a la Fundación Arenales. Es un centro docente con metodología Montessori de 0 a 3 años, y concertado de enseñanza bilingüe en Infantil, Primaria, Secundaria y privado en Bachillerato.

Ofrece a su alumnado una educación completa, con la mayor calidad educativa, dentro de un clima de cercanía, libertad y responsabilidad, basado en el humanismo cristiano. Entre su oferta educativa, se da especial relevancia a la formación en valores de su alumnado y al impulso de proyectos de carácter social. La innovación educativa, la autonomía y el mentoring son tres ejes fundamentales sobre los que se articula la educación para ayudar a las familias a construir la personalidad de sus hijos e hijas.

El colegio Internacional Campolara también es una gran familia con una idea de la educación basada en el aprovechamiento de las potencialidades y diversidad de cada persona en las diferentes edades y etapas evolutivas.

Por ello, desarrolla el “proyecto CRECE” para alumnado con altas capacidades o alto rendimiento de 6 a 16 años tanto del propio centro como de otros centros de Burgos y provincia. El proyecto CRECE permite aprender a gestionar el talento de las personas que en él participan y favorecer espacios de encuentro con personas con capacidades diversas. Es un entorno de aprendizaje donde se comparten experiencias que promueven otros aprendizajes diferentes a los académicos, adquiriendo competencias para la vida y así desarrollar todo su potencial como personas. El proyecto CRECE trata de crear un espacio y una oportunidad para que el alumnado con inquietud por crear, aprender y desarrollar ideas, mediante el seguimiento de un mentor, sean capaces de adquirir conocimientos, estrategias y habilidades que les permitan descubrir y desarrollar nuevas técnicas de aprendizaje. Tiene dos líneas de acción:

- “ABRE TU MENTE”, con actividades dirigidas a potenciar un mayor desarrollo cognitivo.
- “ABRE TU CORAZÓN”, proyectos socioeducativos dirigidos al desarrollo emocional y social.

VOLUNTARED – Escuela Diocesana

VOLUNTARED – Escuela Diocesana, es una entidad burgalesa sin ánimo de lucro, cuyo propósito es la promoción de personas y colectivos sociales como agentes de transformación social desde una perspectiva integral, brindándoles formación, orientación, promoción y gestión de infraestructuras. Pretende ser una referencia para el trabajo en red y el desarrollo humano de la sociedad burgalesa.

Los valores que sustentan nuestra actividad son:

- En relación con los destinatarios:
 - o Trabajo en red, en clave de horizontalidad, generando sinergia, compartiendo objetivos comunes desde la flexibilidad organizativa y fomentando el aprendizaje permanente.
 - o Profesionalidad desde una actitud proactiva y de mejora continua.

- Esperanza para favorecer la transformación social a través de actitudes solidarias.
- En relación con las personas que forman parte de ella:
 - Trabajo en equipo, o la suma de talentos.
 - Participación individual y colectiva para transformar la realidad.
 - Fraternidad desde la comunicación, el diálogo, el afecto, la paciencia, el sentido del ritmo, el acompañamiento y la espera.
 - Desarrollo profesional para que cada persona pueda crecer desde sus potencialidades, poniéndole a su disposición recursos que lo facilitan.
- En relación con el entorno:
 - Vocación de servicio para satisfacer las necesidades sociales de la juventud y las que se van generando en el ámbito del tercer sector.
 - Compromiso con el entorno a través de la transparencia, cercanía, sensibilidad, transformación, responsabilidad y transmisión de valores
 - Sentido comunitario promoviendo agentes de transformación social y la relación proactiva con otras realidades para buscar soluciones conjuntas a los retos de nuestra comunidad.

PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS

Proyectos de utilidad social que detectan una necesidad real de la comunidad y actúan sobre ella. Son proyectos para aprender y colaborar en el marco de la reciprocidad en donde todas las partes implicadas reciben algo valioso. Son un espacio de encuentro para personas con capacidades diversas, que favorecen la adquisición de conocimientos y competencias para la vida, desarrollando todo el potencial de las personas que participan en dichos proyectos.

Estructura de los proyectos.

Todos los proyectos tienen una estructura común:

Agentes implicados:

En relación a la configuración de los agentes que intervienen, además de las dos entidades promotoras, contamos con una tercera entidad social a la que se le invita a participar en todo el proceso como entidad promotora, que serían las responsables tanto del diseño, como de la ejecución y evaluación del proyecto. Además en todos los proyectos contamos con una entidad colaboradora, que es seleccionada ya que es especialista o tiene relación con la temática que define cada proyecto. Para poder sacar adelante los proyectos contamos con patrocinadores que financian los proyectos.

Desarrollo de los proyectos:

Como todos los proyectos, estos también pivotan sobre los tres elementos estructuradores: planificación, ejecución y evaluación. La singularidad estriba en el modelo de articulación de la participación de los agentes implicados:

- Planificación: En esta fase se hace un diseño inicial entre las dos entidades promotoras y se establece la incorporación de la tercera entidad en función del sentido del proyecto. Una vez contactada la entidad y manifestando ésta su disposición a participar, se establece el marco de relación entre las tres entidades (plan de acción, plan viabilidad, alianzas estratégicas, búsqueda de otras entidades colaboradoras, financiación, difusión, calendarización,...)
- Ejecución: La ejecución de los proyectos se desarrolla en torno a cuatro ejes:

- Encuentro inicial: Se crean los primeros lazos de unión entre todos los participantes y se inician en la temática del proyecto.
 - Nos conocemos.
 - Planteamiento inicial del tema a trabajar.
 - Nos informamos sobre la temática escogida.
- Proceso creativo. Es el foco de acción del proyecto, donde todos los participantes buscan el desarrollo de la temática del proyecto. Para esta parte generalmente se cuenta con las entidades colaboradoras y patrocinadores.
- Divulgación. Aunque está en tercer lugar, no siempre va en este orden, ya que lo que se persigue con estos proyectos es tener un impacto social desde el comienzo de los mismos. Es importante no perder de vista que todos los proyectos son útiles en la medida que generan cambios tanto en los individuos que participan como en la sociedad.
- Cierre del proyecto, es una actividad final que recoge todo lo trabajado durante el proyecto, que pretende visualizar todos los elementos abordados con el objetivo de dar a conocer el proyecto a más gente y como conclusión final de las acciones emprendidas.
- Evaluación. Hay una evaluación continua a lo largo de todo el proyecto en la que se van incorporando aquellas mejoras que se consideran oportunas y que hace que el proyecto evolucione de una forma favorable. Y, por otro lado, se realiza una evaluación final con el objetivo de valorar el desarrollo del proyecto, el nivel de impacto que ha tenido y el nivel de satisfacción de los participantes en el mismo. A través de esta revisión final también se busca detectar puntos críticos y establecer acciones de mejora para futuros proyectos.

Desde el año 2014 venimos dinamizando los siguientes proyectos socioeducativos buscando siempre la participación de una tercera entidad social que es diferente en cada proyecto desarrollado:

Proyecto CAPACES DE CREAR

Entidades promotoras:

Además de Voluntared y el proyecto CRECE, este proyecto se ha realizado en colaboración de una tercera entidad invitada, APACE (Asociación de Parálisis Cerebral de Burgos) .

Entidad colaboradora:

CENIEH, Centro Nacional de Investigación sobre la Evolución Humana.

Tema:

"La evolución humana desde el punto de vista de la mujer"

Sentido del proyecto:

Aprender a superar los estereotipos no es algo sencillo, pero es posible. Unidos por la pintura, nos hemos mirado con otros ojos: los ojos de la inocencia y de la igualdad, los ojos que deberíamos utilizar todos si queremos una sociedad que acepte las diferencias.

Actividades desarrolladas:

Proyecto que ha puesto en relación a personas con capacidades diversas para abordar el tema de la "evolución humana desde el punto de vista de la mujer" y elaborar de manera colaborativa unas obras que posteriormente se han organizado para exponerlas en una sala de la Catedral de Burgos. Después de la exposición de las obras se ha realizado una subasta de las mismas para recaudar fondos buscando la financiación de una unidad de tratamiento infantil en APACE. Para la divulgación del proyecto se ha realizado una mesa redonda con la temática del proyecto y las visitas a la exposición. También se han desarrollado actividades de sensibilización en otros colegios de la localidad.

Reflexión final:

Esta experiencia, nos convierte a todas las personas que hemos participado en la misma, en motores de cambio personal y social. Hemos descubierto como la apertura, la posibilidad de

transformación social, la cultura de equipo, la solidaridad, la participación y la esperanza se entremezclan y nos ayudan a dar sentido a nuestro quehacer.

Más información:

<http://proyctocapacesdecrear.blogspot.com.es>

Proyecto OÍDO COCINA.

Entidades promotoras:

Además de Voluntared y el proyecto CRECE, este proyecto se ha realizado en colaboración de una tercera entidad invitada, ARANSBUR (Asociación de familias de personas sordas de Burgos)

Entidad colaboradora:

Centro Público Integrado de Formación Profesional La Flora, (Escuela de Hostelería)

Tema:

“Recetario en lengua de signos”

Sentido del proyecto:

Crear un espacio de encuentro entre personas y organizaciones con capacidades diversas, donde la cocina ha sido nuestro lenguaje y nuestra herramienta de encuentro.

Actividades desarrolladas:

Elaborar un recetario en lengua de signos de platos (tapas) muy sencillos. Las actividades que se han desarrollado han ido desde aprender a signar cada uno de los ingredientes y utensilios necesarios para las recetas, elaborar un prototipo de cada plato en plastilina, grabar un programa especial de “Jaque al Chef” en el canal 8 de Castilla y León, hasta elaborar los diferentes platos en colaboración con alumnos de la Escuela de Hostelería para un total de 300 comensales en una cena fría como broche final de la actividad. En paralelo surgió otra actividad, “Oído tapa”, gracias a la alianza que se estableció con cocineros de prestigio de la provincia de Burgos: Antonio Arrabal, Miguel Cobo, Ricardo Temiño, Alberto Molinero, David Izquierdo e Isabel Álvarez . Cada cocinero nos propuso una tapa para realizar en un minuto y grabamos en su restaurante la receta signada. Para buscar la financiación del proyecto, pusimos en marcha la campaña “Establecimiento Amigo”, buscando el apoyo de cualquier establecimiento de Burgos y provincia. La Divulgación de este proyecto se desarrolló principalmente a través de redes sociales, llegando a recibir mensajes de cocineros relevantes a nivel nacional como Álvaro Garrido, Paco Pérez y Andoni Luis Aduriz. .

Reflexión final:

Esta experiencia nos ha permitido trabajar la diversidad comenzando por lo que todos tenemos en común: independientemente de dónde venimos o de cuál sea nuestro bagaje cultural, todos hemos crecido alrededor de una mesa y un plato de comida. También es importante resaltar el desarrollo del mundo afectivo que la cocina permite desarrollar en un espacio lúdico y de compañerismo. Y por último, y no menos importante, la cocina nos pone en contacto con la naturaleza. Nos hace conscientes a todos de la necesidad de tener una relación más armoniosa y sensible con nuestro entorno. Además, pretende favorecer el desarrollo de unos buenos hábitos, mejorando nuestra salud y aprendiendo la importancia de una buena alimentación.

Más información:

<http://www.proyctoidococina.org>

Proyecto HUELLAS

Entidades promotoras:

Además de Voluntared y el proyecto CRECE, este proyecto se ha realizado en colaboración de una tercera entidad invitada, FUNDACIÓN ASPANIAS (entidad que trabaja por y para personas con discapacidad intelectual.)

Entidad colaboradora:

CAB, Centro de Arte Moderno de Burgos.

Tema:

Burgos más sostenible, alineado con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)

Sentido del proyecto:

Formar personas sensibles y críticas ante los retos que nos plantean los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Para ello, nos apropiamos del espacio urbano y público para visibilizar la necesidad de gestionar de manera adecuada los residuos y conseguir crear arte urbano con los mismos.

Actividades desarrolladas:

Proyecto que ha puesto en relación a personas con capacidades diversas para crear una instalación de arte en la ciudad de Burgos, utilizando como material recursos que ya no nos sirven. Se han abordado diferentes actividades: aproximación a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), selección de uno de los ODS para desarrollar una actividad orientada a la consecución de dicho objetivo en nuestra ciudad, contribuyendo de esta manera a construir un Burgos más sostenible. En concreto se trabajó el ODS número 11. Otras actividades han sido: aproximación al concepto de arte urbano, análisis de obras de arte con residuos para posteriormente diseñar nuestra propia instalación con residuos. Finalmente como broche final se ha desarrollado en el colegio Campolara con todos los alumnos del centro la semana de la sostenibilidad, organizada por los participantes del proyecto HUELLAS.

Reflexión final:

Esta experiencia, ha permitido generar un espacio donde la sostenibilidad y el arte han sido las herramientas de encuentro, fomentando sujetos activos y responsables capaces de dejar su huella en el mundo, teniendo como referencia el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Más información:

<https://proyectohuellasburgos.wordpress.com>

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

GENERALES:

- Generar espacios de encuentro que puedan impulsar los cambios necesarios hacia la construcción de una ciudadanía más responsable y activa.
- Trabajar conjuntamente y de manera coordinada entre diferentes agentes de la comunidad para la mejora de la sociedad.
- Educar para un compromiso activo personal, colectivo y global que pueda transformar la sociedad y pueda generar un nuevo modelo de desarrollo más humano y sostenible.
- Contribuir a que los participantes sean socialmente responsables y, en un futuro, se comprometan con causas solidarias.

ESPECÍFICOS:

En relación a sus protagonistas:

- Favorecer un beneficio mutuo entre personas con capacidades y realidades diferentes.
- Motivar hacia el aprendizaje y la reflexión, que se hacen vivenciales, críticos y significativos.
- Dotar a los participantes de un papel protagonista y útil devolviéndoles una imagen positiva.

En relación a las organizaciones promotoras:

- Aportar visibilidad social.
- Trabajar conjuntamente y de manera coordinada con otros agentes de la comunidad para la mejora de la sociedad.
- Contribuir a que los participantes sean socialmente responsables y, en un futuro, se comprometan con causas solidarias.

En relación a la comunidad:

- Potenciar el trabajo en red entre distintas instituciones.
- Integrar el territorio como escenario pedagógico, protagonista y destinatario de las acciones socioeducativas, y no sólo como recurso didáctico.
- Reforzar el tejido asociativo y la visibilización de la labor que desarrollan las organizaciones sociales.
- Favorecer un mejor ejercicio de la ciudadanía y la responsabilidad ciudadana.

METODOLOGÍA / MÉTODO.

Los proyectos aportan a los participantes experiencias de aprendizaje que van más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Ofrecen oportunidades reales de cambio para su vida.

Los participantes son protagonistas de su propio aprendizaje ya que se ponen en práctica metodologías activas centradas principalmente en los destinatarios y en la potenciación de las relaciones de grupo y sociales de su entorno cercano.

El aprendizaje se da más allá del espacio físico donde suelen darse los aprendizajes, ya que supera estos límites físicos y organizativos, uniendo contextos formales y no formales, aprovechando recursos y herramientas que tenemos en nuestro entorno para generar experiencias vitales significativas. Busca fomentar situaciones para el aprendizaje colaborativo, abiertos a la participación de personas de ámbitos distintos.

Un pilar fundamental de esta metodología es el trabajo en red. Colaborar entre todos en la construcción de algo común, de un espacio común, provoca un cambio de posición en las personas que participan. Desde esta forma de construir lo común vamos logrando poco a poco que se produzca la transformación. Construir de forma colectiva, desdibuja protagonismos, genera sinergias de comunicación, de entendimiento de lo que cada uno desea realizar. La participación de todos los implicados en el proyecto, en este proceso personal y grupal, ha permitido mejorar nuestros conocimientos, nuestras habilidades y por ende transformar la sociedad. Como diría Freire “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo”

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Estamos consiguiendo personas sensibles y críticas, que no solo han sido receptores de información sino que se han convertido en sujetos activos y están asumiendo la responsabilidad individual y colectiva para construir un mundo mejor.

Un aspecto importante de estos proyectos es su capacidad de replicabilidad ya que contemplan procedimientos para su crecimiento y sostenibilidad futuros, identificando logros, mejores prácticas, conocimiento adquirido y propuestas para su desarrollo que posteriormente se podrían transferir a otros entornos.

Estos proyectos tienen que ver con la utopía de que otro mundo es posible y que la felicidad se consigue en relación, a través del encuentro con los otros.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

CONCLUSIONES:

Este camino compartido nos lleva a concluir que:

- El trabajo en red es un elemento catalizador del desarrollo humano y de la transformación social.
- Generar una red de apoyos entre ámbitos diferentes favorece la inclusión.
- La diversidad hay que vivirla como un valor.
- Es importante generar espacios de encuentro entre personas con capacidades diversas desde propuestas articuladas desde la educación formal y la educación no formal que ayuden a entender al “otro” desde un plano de igualdad.

- Es primordial transcender lo individual para trabajar con propuestas más colectivas.
- Muchas acciones concretas revierten en una acción común mejorando la realidad que tenemos.
- Es necesario favorecer entornos en los que las personas puedan superar su papel de “espectador” para ser “protagonistas” de la transformación social.

PROPUESTA:

Como propuesta establecemos la replicabilidad de los proyectos en otros contextos, que otras organizaciones y otros agentes puedan replicar esta forma de gestionar este tipo de proyectos. Como hemos explicado, todos los proyectos tienen una estructura común que puede ser muy fácil de reproducir. Cada proyecto contempla procedimientos para su crecimiento y sostenibilidad futuros, identificando logros, mejores prácticas, conocimiento adquirido y propuestas para su crecimiento que posteriormente se podrían transferir a otros centros educativos y comunidades. Se contempla un plan de comunicación basado en la gestión del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L. y March, M. X. (2004): *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social: Comunicaciones. Santiago de Compostela.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio para la educación inclusiva
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- EDICIÓN EN ESPAÑOL de la tercera edición del trabajo de Booth, y Ainscow (2011) Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: FUHEM/OEI. 2015
- Elizondo, C. (16 de Octubre de 2017). *Plan de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo*. Obtenido de Mon petit coin d'éducation: <https://coralelizondo.wordpress.com>
- Gobierno de España: Ministerio de Educación (2011): *El trabajo en red. La importancia de trabajar juntos*.
- Martín, M. C. (1997) *El Centro Socioeducativo. Apuntes para el encuentro entre el centro escolar y el centro de tiempo libre*. Bilbao: EDE Fundazioa e Ikastolen Elkartea.
- Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 2, Diciembre 2017 219
- Revista Monitor Educador. Anuario sobre infancia en situación de vulnerabilidad. ISSN: 1139-2339. Primavera 2019.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común?* París: UNESCO.
- UNESCO (2006) *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.

ENSEÑAR Y APRENDER OTRA ECONOMÍA EN CLAVE CRÍTICA: ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO CRÍTICO

Asier Arcos-Alonso:
Universidad del País Vasco
María José Alonso Olea
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Actualmente existe una crisis estructural, sistémica, múltiple y relacionada (Rauber, 2011, 2014; Grosfoguel, 2016; Del Río y Celorio, 2018), que se enmarca dentro de un proceso de globalización neoliberal que utiliza prácticas económicas cada vez más agresivas y vinculadas a los intereses del capitalismo (Taibo, 2009) que permean a todos los estamentos de la sociedad. Se trata de una problemática compleja que afecta a todas las dimensiones de la vida e incluso su propia sostenibilidad (Carrasco, 2001, 2009; Orozco, 2011).

La educación universitaria no es ajena a esta crisis y a las fuerzas centrípetas del mercado que vehicula a la misma en dirección a sus intereses y convirtiéndola en formadora de cuadros para la pervivencia del propio sistema capitalista neoliberal. Ello genera una desconexión entre el papel de la universidad como agente formador, transformador y de cambio social y la sociedad. A resultas de ello, se han generado crisis de legitimidad, de hegemonía e institucionales (De Sousa, 2004). A fin de volver a forjar el vínculo entre universidad sociedad se necesitan herramientas de análisis que respondan a esta problemática sistémica y estructural, una mirada interseccional de la realidad donde confluyan diferentes elementos de análisis que influyen en el ámbito educativo universitario (Hill Collins y Bilge, 2016)

A fin de reconectar las necesidades sociales al papel que juega la universidades fundamental un reenfoque de la universidad hacia al desarrollo humano y la generación de capacidades humanas (Boni-Aristizabal, Martín, Martínez, Chomet, 2005; Boni-Aristizabal, Aguilar, Walker, 2010; Boni-Arztizabal y De Gasper, 2011; Boni-Arztizabal y De Gasper, 2013; Walker y McLean, 2013). En este sentido se parte de la consideración de que existen prácticas universitarias, cercanas a la realidad social y a las necesidades de las personas que mediante acciones definidas aportan a la mejora de la calidad de vida, la inclusión de colectivos más vulnerables y al desarrollo humano (Menéndez, 2017), al mismo tiempo que deviene en un profesionalismo orientado al desarrollo humano (Monge, Mena y Gamboa, 2018).

A este respecto, autores como Boni-Aristizabal y Gasper (2011) ya han realizado aportes sobre como ligar la generación de capacidades (Sen, 2000, Nussbaum 2001) a la educación superior. Los autores presentan una propuesta de posibles dimensiones que pueden sugerir criterios para repensar las actividades de la Universidad de acuerdo con los valores clave del Desarrollo Humano (Boni-Aristizabal y De Gasper, 2011). Más allá del ámbito pedagógico, desde el que se han enfocado tradicionalmente los aportes del Desarrollo Humano a la educación superior y a su significado, se trata de trascender al ámbito docente y ampliar la reflexión a la investigación, el compromiso social, la gobernanza interna de la Universidad y las políticas universitarias, así como el entorno físico de la institución (Ibidem, 2011). En suma, estamos hablando de un proceso formativo que integre el máximo de actores sociales en la construcción de oportunidades de desarrollo humano (Ibidem, 2011). Los autores aportan una serie de elementos, que a su juicio sirven para reenfocar investigación, la docencia y co-creación de conocimientos con la participación activa de la comunidad. Proponen 1) el bienestar, 2) la participación y capacitación, 3) equidad y

diversidad y 4) la sostenibilidad como valores. Estos valores sirven para evaluar prácticas y políticas de gestión académica, docencia, investigación, extensión y gobernanza universitaria en función del desarrollo humano de los participantes (Monge, 2018). La misma autora nos propone un gráfico resumen de estos valores y lo que significan:

Figura 1: Valores centrales del desarrollo humano de acuerdo con Boni-Aristizabal y Gasper (2011)



Fuente: en Monge et al, (2018)

En el ámbito de la educación de alumnado en una economía crítica y alternativa, la ESS propone un reenfoque del acto económico, poniendo en el centro a la persona y al trabajo desde una óptica humanista de la economía (Pérez de Mendiguren, Etxezarreta, Guridi, 2009; Askunze 2013). Supone una visión alternativa de la economía al convencional (Laville 2004, 2009; Martínez y Álvarez 2008; Coraggio 2009; Hintze 2010), además, la ESS entronca con la generación de capacidades, en tanto que dimensión económica del Desarrollo Humano Local (Guridi y Pérez de Mendiguren, 2014). En el estado español existe Red de Redes de ECONOMIA ALTERNATIVA Y SOLIDARIA, -REAS- compuesta por más de quinientas entidades que se agrupa en redes territoriales y sectoriales. Estando presente en el ámbito internacional a través de RIPESS (Red Intercontinental de Promoción de la Economía Social y Solidaria). El fin principal de REAS es hacer posible esa otra manera de enfocar y gestionar la economía, a través de potenciar, apoyar y coordinar las iniciativas asociativas, empresariales, económicas y financieras que están comprometidas con los seis grandes principios de la Carta Solidaria. Estos son los siguientes:

- Principio de Equidad, que introduce un principio ético o de justicia en la igualdad, reconoce a todas las personas como sujetos de igual dignidad y aboga por una sociedad más justa.

- Principio de trabajo, situando la concepción del trabajo en un contexto social e institucional amplio de participación en la economía y en la comunidad, y en particular abogando por un trabajo de calidad y enfocado al cuidado de las personas
- Principio de sostenibilidad ambiental, aliándose con la naturaleza en tanto que sujeto de derechos, integrando la sostenibilidad ambiental en todas las acciones socioeconómicas, evaluando el impacto ambiental para reducir la huella ecológica.
- Principio de cooperación, que trata de favorecer la cooperación en lugar de la competencia, dentro y fuera de las organizaciones vinculadas a la Red, construyendo relaciones comerciales justas, de igualdad, confianza, corresponsabilidad, transparencia, respeto y fomentando el aprendizaje y el trabajo cooperativo entre personas y organizaciones.
- Principio “Sin fines lucrativos”, que tiene como finalidad el desarrollo integral, colectivo e individual de las personas, y como medio, la gestión eficiente de proyectos económicamente viables, sostenibles e integralmente rentables. Todo ello teniendo en cuenta no solo los aspectos económicos, sino también los humanos, sociales, medioambientales, culturales y participativos.
- Principio de Compromiso con el entorno, que versa sobre la importancia de que las entidades de la red participen en el desarrollo local sostenible y comunitario del territorio en el que se desenvuelven, esto es, la importancia de la implicación como agente de desarrollo en el territorio geográfico, sin olvidar la perspectiva de actual en lo local para transformar lo global..

Estos principios permean, por tanto, la praxis de las entidades de ESS, y son aquellos que se han de trasladar al alumnado a la hora de enseñar economía en las universidades. El fin último sería empoderar al alumnado como sujeto económico, dándole una perspectiva global, interseccional y alternativa de la realidad, de su papel en el ámbito económico y vinculándolo a las necesidades sociales, medioambientales y culturales.

Entonces, nos surge una pregunta: ¿Es capaz la ESS de generar capacidades humanas en el ámbito de educación superior? ¿Supone una alternativa para trabajar la dimensión económica de la vida en grados como la Educación Social? ¿Es una propuesta socioeconomía cercana al territorio y a la realidad social? ¿Cual es su encaje en proyectos socioeducativos?

En respuesta a las anteriores cuestiones, creemos que también es necesario disponer de metodologías innovadoras que ayuden a obtener los objetivos fundamentales de la educación, especialmente en el campo de las capacidades (Chiva-Bartoll y Martí, 2016). El Aprendizaje-Servicio Crítico – ApSyC-, es decir, aquel que esté orientado a la sociedad, la transformación social y al desarrollo de relaciones auténticas (Mitchell, 2008) es una alternativa metodológica real y viable. La hibridación entre el ApSyC y la ESS, desde un análisis interseccional de la realidad en el marco universitario (Arcos, Gezuraga, Berasategi, 2018) es una oportunidad para avanzar en la vinculación de la universidad-sociedad y de generar capacidades mediante la asunción de los valores centrales de Desarrollo Humano.

En los últimos años existe abundante literatura sobre esta metodología, que surge, inicialmente, en contexto latinoamericano, y que se está implantando también en las universidades españolas, progresivamente y no sin dificultades (Arranz, Vázquez y Abdan, 2013).

El APS es una metodología activa y transformadora, que da protagonismo al aprendizaje del alumnado con el requisito de que éste aprendizaje ha de constituir un servicio a la sociedad, es decir, ha de tener un impacto social. También es inclusiva, ya que se construye a través de proyectos con y para otros, que afronten temas sociales relevantes desarrollando así, un sentido de pertenencia y equidad (Martínez, 2014, Liesa, Arranz y Vázquez, 2015). Así, se entiende que el aprendizaje contribuye al desarrollo persona y social del alumnado (en nuestro caso universitario), y a la sociedad. Ello desarrolla en el alumnado unas capacidades y valores como la responsabilidad social, la solidaridad, la equidad, y, además, desde una perspectiva crítica, se avanza en la transformación social.

La metodología se construye con experiencias de aprendizaje del alumnado que constituyen, a la vez, un servicio a la comunidad. Estas experiencias de aprendizaje están relacionadas con una o varias asignaturas y/o módulos del Plan de estudios y se realiza en colaboración con una entidad social. Esta relación aporta significado y sentido, tanto a la enseñanza universitaria, en nuestro caso, como al trabajo de las propias entidades.

Es un tipo de metodología que genera beneficios en la enseñanza universitaria, puesto que ofrece una mejor formación práctica, al tiempo que actualiza los contenidos relacionadas con la realidad social y las nuevas necesidades (Arranz y Aristizabal, 2015); aporta una formación en valores, desarrollando así mismo, capacidades en el alumnado, y, por último, da respuesta a necesidades reales de la sociedad por lo que vincula la universidad con la sociedad (Puig Rovira (coord.), 2009; Alonso, Arandia, Martínez, Martínez y Gezuraga, 2013; Folgueiras, 2014; Rodríguez-Gallego, 2015; Martín, 2015, Arranz, Vazquez y Aban, 2013).

Así mismo, da respuesta a los requisitos del espacio europeo de Educación Superior, y tiene un valor importante en cuanto que tiene una dimensión ética fundamental para la formación universitaria de futuros y futuras profesionales (González, Jover y Martínez, 2017), al tiempo que es una respuesta a la responsabilidad social de la universidad (Razquin, 2017) y a la innovación educativa (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013., Agrafojo, García y Jato, 2017).

El artículo recoge la experiencia de Aprendizaje Servicio Crítico llevado a cabo con la colaboración entre la entidad social Emaús Fundación Social (EFS) y la Universidad del País Vasco en el grado de Educación Social. La facultad tenía interés en ofrecer al alumnado una visión alternativa de la economía, alejada de la visión utilitarista de la formación (Egido, Scott, & Velasco, 2018) y que diera una vuelta la mercantilización del conocimiento que está impactando en el propio papel de la universidad (Unceta, 2014). A la par, se quería acercar y tender puentes entre la universidad y la sociedad a través de entidades sociales representativas del territorio de Bizkaia. Así, se desarrolló un proceso colaborativo coordinado entre ambas instituciones que involucró a alumnado, profesorado, personas en procesos de inserción y personal técnico de EFS.

Esta experiencia se enmarca en el Modelo IKD de la UPV/EHU que está basado “en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales. Todos ellos comparten, bajo un clima de confianza mutua, proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Vicerrectorado de calidad e innovación docente, 2010: 2).

En este modelo, se plantea que el desarrollo curricular se produce mediante: 1) el impulso del desarrollo profesional, a través de distintos programas formativos orientados al profesorado y de fomento de la innovación; 2) el desarrollo territorial y social que entronca con papel de la universidad y de su compromiso social y comunitario; 3) el desarrollo institucional y, 4). Educación activa que hace al alumno y alumna protagonista de su propio aprendizaje, con iniciativa y abierto a la realidad, para aprender de fuentes diversas y dispares, que es lo que nos ha impulsado a buscar metodologías como la ApSyC .

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Partimos de dos hipótesis de acción. La primera, relacionada con la necesidad de que la enseñanza universitaria incorpore propuestas educativas innovadoras, activas y en conexión con la sociedad. La segunda, parte de la idea de que la perspectiva de la economía social y solidaria ofrece un conocimiento alternativo, complejo y multidisciplinar necesario para el desarrollo de las competencias de educadores y educadoras sociales, posibilitando así su empoderamiento como sujetos críticos desde un enfoque socioeconómico.

Los objetivos que se pretenden son los siguientes:

1. Acercar la universidad a la sociedad, para que la formación de los futuros profesionales de la educación social tenga una relación directa con la realidad social.
2. Explorar experiencias innovadoras de educación que ayuden a generar un profesionalismo orientado al Desarrollo Humano.
3. Empoderamiento del alumnado como agente económico desde la responsabilidad económica y socioeducativa.
4. Establecer relaciones con entidades sociales que desarrollan programas y proyectos socioeducativos donde:
 - El alumnado universitario realice aprendizajes contextualizados en la acción socioeducativa de entidades de economía social y solidaria.
 - El alumnado de educación social incorpore conocimientos del ámbito económico, desde una perspectiva crítica.
5. Ofrecer un servicio a la entidad Emaús Fundación Social, que mejore su práctica educativa y le permita realizar aprendizajes valiosos para su desarrollo.

METODOLOGÍA / MÉTODO

La experiencia se inicia en el curso 2011-2012 en el Grado de Educación Social, de la Facultad de Educación de Bilbao (Leioa) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El modelo IKD (Ikaskuntza kooperatiboa eta Dinamikoa- Aprendizaje Cooperativo y Dinámico), desarrollado en la Universidad donde se realiza la experiencia, pone el foco en el alumnado y su aprendizaje. Ello exige un cambio importante en las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Alonso et al, 2013).

La propuesta metodológica parte de la negociación y comprensión del significado del APSyC con responsables y Técnicos de Emaús Fundación Social. Entidad que desarrolla en Bizkaia un programa de inserción social, desde la perspectiva de la ESS. En una primera etapa de colaboración (2011-2014), el programa de inclusión Bitartean, entre otros, se incorpora al curriculum de diversas asignaturas del Grado de Educación Social (Planificación de la intervención, Intervención socioeducativa con personas adultas, mayores y dependientes, Prácticas, TFG), participando para su impartición profesionales de la entidad. Se realiza un acercamiento entre la universidad en tanto que agente estratégico de cambio y transformación, y las entidades sociales como percutores de este cambio (Arcos, Berasategi, Gezuraga, 2018).

En una segunda etapa, (2015-2019), se concreta esta colaboración con la puesta en marcha de la metodología ApSyC, primero de la asignatura de Planificación de la intervención y al curso siguiente, también con la de “Intervención socioeducativa con personas adultas, mayores y dependientes”.

El diseño del proceso educativo parte de la definición de las necesidades básicas de EFS, del alumnado, las posibilidades de colaboración y los niveles de implicación que podían asumir a priori cada parte en el marco de un proyecto de ApSyC.

Una vez delimitadas por las dos partes los aspectos básicos de colaboración, se diseñaron conjuntamente los objetivos y metas a alcanza, que se plasmaron en un documento de colaboración entre el grado de Educación Social y la entidad Emaús Fundación Social. Entre otros aspectos, se fijó el número mínimo y máximo de alumnado, los grupos que podían ser asumidos por ambas partes anualmente y los aprendizajes concretos de las personas participantes en el proyecto.

La metodología se concreta, por lo tanto, en proyectos consensuados, donde hay un protagonismo importante del alumnado y las personas participantes en el proyecto. Proyectos que se desarrollan en las entidades y que son evaluados por todas las personas implicadas. Finalmente, los proyectos se comparten, difunden y se celebran.

Las personas participantes han sido 3 profesoras y 35 alumnos y alumnas, por parte de la universidad, y 11 técnicos y 23 personas del programa de inclusión, por parte de EFS.

Desde el año 2015 se han desarrollado un total de 6 proyectos. Entre ellos podemos citar la elaboración de un video de sensibilización sobre ESS para alumnado universitario que se difundió en el campus, un diagnóstico de género con las personas y técnicos del centro Bitartean de Emaús, un proyecto de mejora de las competencias comunicativas de las personas participantes del programa Bitartean, el Plan de Comunicación de Bitartean, y una edición anual de la Feria del Trueque Solidario en el Campus de Leioa (UPV/EHU). Durante el proceso se ha ido recogiendo información a través de grupos de trabajo, informes del alumnado y de tutores y tutoras de ambas entidades y de evaluaciones finales.

La producción de la información se ha realizado a través del análisis de las evaluaciones realizadas tanto por el profesorado, como el alumnado y la entidad; el análisis de documentos y la recogida hecha en los grupos de trabajo constituidos cada año. Para su análisis se ha utilizado un sistema categorial emergente, de modo que se ha llegado a las siguientes categorías de análisis: aprendizajes realizados (valores, conocimientos de ESS, realidad social), impacto de proyectos, relaciones universidad-entidad, dificultades encontradas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La experiencia desarrollada durante estos años, asentada ya en los planes de estudios de varias asignaturas del Grado, tiene una valoración positiva tanto para el alumnado y profesorado universitario, como para la entidad. Un participante de la entidad dice: “Que venga gente joven, nos da vida”. Es un proyecto de innovación metodológica que se ha ido consolidando en el tiempo en la cultura tanto en la universidad como en la entidad, superando las dificultades iniciales, ya que aunque la entidad venía colaborando desde el inicio de la Diplomatura en la formación práctica del alumnado de Educación social, la implicación era más individual (de tutores y alumnado). Pensar en un proyecto más global y de impacto en la comunidad, supone un cambio de perspectiva que progresivamente se ha ido asumiendo y motivando a las personas implicadas (Arranz et al, 2015). Ahora bien, más allá de una valoración general, se pueden concretar diversos aspectos relacionados.

1. *Economía y educación: descubriendo una relación a través de sus valores.*

Constatamos que en el curriculum del grado de educación social de la UPV/EHU no hay ninguna asignatura de Economía (ni de la educación), Ello, desde la formación, se ha visto como un déficit, ya que estos profesionales gestionan entidades, programas y proyectos que requieren unos conocimientos –al menos básicos-. Es, por ello, por lo que en asignaturas como Planificación y Organización se incorporan, al menos de forma instrumental. De ello, era consciente el profesorado que reconoce que trabajar con estos proyectos de ApSyC ha supuesto para ellas, un aprendizaje de la economía alternativa, social y solidaria: “Nos abre perspectivas y también nos ha permitido comprender mejor el funcionamiento de entidades del tercer sector con el que colaboramos “-afirma una profesora-. Una profesora novel, dice: me permite orientar mejor al alumnado en las prácticas, ya que en estos proyectos también nos implicamos las profesoras, no es mandarles y ya está”. Con estas frases, observamos cómo los aprendizajes que se desarrollan con los proyectos de ApSyC afectan a todas las personas implicadas. Ello, da respuesta también a los objetivos del Consejo/Observatorio del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación (estructura que conecta alumnado y profesorado universitario con entidades sociales para la formación, innovación e investigación).

“Creo que lo que he aprendido son más valores que conceptos” dice un alumno participante. En este tipo de metodología el aprendizaje de valores juega un papel importante (González et al, 2017). Y en relación a ello, el hecho de que tanto desde la ApSyC, como de la ESS se compartan valores como la solidaridad, responsabilidad social, construcción de ciudadanía responsable y crítica, participación, igualdad, equidad y justicia social, facilita que la relación se viva de forma coherente y positiva. Personas en situación de dificultad y en vías de inclusión tienen una experiencia en la que ellos son sujetos protagonistas y comparten

espacios con jóvenes en una situación de igualdad. Se fortalecen relaciones entre colectivos que viven en realidades muy diferentes y espacios no compartidos. Esto es, cobran especial relevancia los valores relacionados con el Desarrollo Humano.

“¿La ESS propone entonces un modelo diferente de Desarrollo?”; “¿Qué desarrollo queremos?”, “Pero.... ¿Y que es desarrollo?” “Se supone que nos desarrollamos para mejorar nuestro bienestar, y vivir de manera más humana, ¿No?”, “Sin participación de todos y todas... difícil lograr algo...” Estas voces del alumnado, son parte de las reflexiones que ha habido durante el proceso. Indudable pensar el calado y la profundidad de estas preguntas, que a pesar de ser formuladas de una manera más o menos intuitiva y en cierto modo ingenuo, vienen a reflejar parte de los dilemas a los que se han enfrentado diversos intelectuales que han trabajado el concepto de Desarrollo Humano.

En relación a los Valores Humanos Centrales propuestos por Boni y De Gasper (2011), podemos afirmar que se ve un aporte directo a los cuatro valores propuestos. En cuanto al 1) Bienestar, vemos que en la experiencia se han trabajado con el alumnado y las personas participantes de la entidad aspectos como el pensamiento crítico hacia otros modelos de economía y desarrollo, pues como ya apuntaba Coraggio (2005) la economía, el desarrollo humano y la educación están inexorablemente entrelazadas. También vemos que mediante el desempeño de las acciones se ha mejorado la autoestima de los participantes de la entidad, al verse capaces de abrirse y tener voz en ambientes novedosos para ellos como es la universidad. “Nos ha gustado tener voz en la universidad, trasladar nuestra experiencia y ser escuchados”. Se ha trabajado la iniciativa y la creatividad del alumnado y de la entidad, pues ellos han sido quienes han propuesto, diseñado y llevado a cabo las acciones de educación y sensibilización. En cuanto a la participación y el empoderamiento (2), vemos una ligazón clara y directa, dado que se trata de una experiencia con la comunidad, donde además se ha co-creado conocimiento entre el alumnado y la entidad participante, y que ha cristalizado en acciones de sensibilización y generación de materiales concretos. Por otro lado, observamos como en cuanto a la (3) Equidad y Diversidad se ven también aportes, dado que se trabajan valores de cohesión social mediante la inclusión y de justicia social, vehiculados mediante la ESS. Por último, podemos ver como se trata de una iniciativa interdisciplinar, que combina la economía con la educación y la inclusión entre otros aspectos, además, de modo transversal se trabaja desde un punto de vista muy local y vinculado al territorio (Bizkaia) pero bajo el paraguas de unos valores de justicia y equidad universales, lo que está en consonancia con el valor de Sostenibilidad (4).

2. *Descubriendo la Economía*

“He redescubierto la cercanía de la Economía”, “Me he empoderado como sujeto económico en clave alternativa”, “No conocía la ESS, y menos que fuera real y diera trabajo a personas de mi entorno”. Estas son algunas de las afirmaciones que hace el alumnado sobre el aprendizaje hecho sobre cuestiones económicas. Afecta no solo al contenido, sino al enfoque de la persona como sujeto económico. Desde la educación, en muchas ocasiones nos olvidamos de esta dimensión del ser humano, y que la vemos ajena, externa y muchas veces en clave negativa. Tener una visión mercantilista, tiene una connotación negativa, de algo que se impone desde fuera ajeno a las cuestiones de vida cotidiana y a las cuestiones de un profesional de la educación social.

Sin embargo, la ESS se desenvuelve a caballo entre las entidades sociales, la empresa social y la sociedad civil. Se trata de un movimiento muy vinculado al territorio y a la sociedad (Pérez de Mendiguren, Etxezarreta, Guridi, 2009; Guridi y Pérez de Mendiguren 2014). Por ello, vehicula muy bien las necesidades sociales y puede hacer de puente entre la sociedad y la universidad a través del ApSyC-

Además, el alumnado manifiesta que ha aprendido también a reconocer las oportunidades de trabajar con personas adultas en situación de desigualdad. “He descubierto que me gusta trabajar con personas adultas”, afirma un alumno. Podemos decir que se superan prejuicios sobre personas adultas con dificultades, y que se ve la posibilidad de aprender juntos. Cuando hablamos de desigualdad, se olvida muchas veces la desigualdad por la edad. El

alumnado de educación social suele mostrar preferencia por trabajar con la infancia, adolescencia y algunos colectivos concretos. Es raro que pidan hacer prácticas con personas adultas, mayores y menos en situación de exclusión social. Por ello, es importante que aprendan que es un colectivo importante para la profesión de educación social .

El alumnado recalca siempre que ha aprendido mucho con la experiencia. “Trabajar con la realidad nos sitúa mejor ante la profesión”, dice otra. Hay que tener en cuenta que es alumnado de segundo curso, y esta experiencia supone una entrada en el campo profesional en equipo, con un proyecto concreto y con seguimiento y apoyo. Valoran la formación recibida en la universidad (charlas, debate en grupo, análisis documentos) pero afirman que ha sido tener que hacer un proyecto lo que les ha permitido entender y ver el sentido que tiene para ellos y ellas, futuros educadores ese conocimiento sobre ESS. “”

Los y las profesionales de Emaús Fundación social, también afirman que este proceso les ha ayudado a tener una visión distinta de la universidad. “Yo cuando hice la carrera, hasta llegar a las prácticas de tercero, no pude conectar con la realidad de la profesión. Creo que es muy tarde, y que la universidad desarrolle estos proyectos me parece que se aleja de la universidad que yo conocí (Educatra social de primera promoción de la Diplomatura, 1995-1998). La Universidad tiene que dar respuestas a las nuevas necesidades sociales, y ello exige, también un tipo diferente de relaciones con la comunidad y, en este sentido, el ApSyC es una metodología que favorece y refuerza este planteamiento (Modelo IKD, 2010, Folgeiras, 2014).

3. Impacto de los proyectos y relación Universidad-Entidad

Además de tener un impacto en el aprendizaje de los colectivos implicados y sus organizaciones, los proyectos desarrollados (Plan de Comunicación de Bitartean, Diagnóstico participativo de género del programa Bitartean, las Ferias del Trueque...), han tenido un doble impacto:

- a) han supuesto un afianzamiento de la relación de la universidad con la entidad, que ha llevado a que se consolide y se incluya tanto en el curriculum del grado, como en los programas de la entidad
- b) han facilitado nuevas colaboraciones del profesorado y alumnado en proyectos de la entidad, que desarrolla también un proyecto de universidad transformadora (EKIMUIN I y II).

A ello, hemos de añadir que la participación de personas del proyecto Bitartean en las aulas universitarias, está ayudando a desmitificar visiones erróneas de estos colectivos, y a que el alumnado en su conjunto conozca esta realidad de forma diferente, lo que motiva a más personas a introducirse en estos ámbitos profesionales. Esta propuesta metodológica, innovadora e inclusiva, potencia un mundo de relaciones entre personas diferentes desde una visión inclusiva. Se entiende que la formación universitaria se desarrolla no solo en espacios y contextos universitarios, sino en contextos reales. Así mismo, la universidad tiene que tener una capacidad de apertura que permita a colectivos y entidades sociales trabajar con el profesorado y alumnado en este mismo contexto y en los contextos cotidianos.

4. Dificultades.

La experiencia, sin embargo, no ha estado exenta de dificultades, como ya recogen diversos autores (Arranz et al. 2015, Alonso et al, 2013, Agrafobo et al, 2017). Exige un trabajo fuera de horarios y espacios universitarios, lo que supone un ejercicio de voluntariedad por parte de todas las personas implicadas (universidad y entidades), y tener que superar las dinámicas establecidas en ambas entidades.

Por ello, ha sido necesario sensibilizar sobre este tipo de metodología en ambas instituciones, haciendo frente a las resistencias del profesorado, y de algunos técnicos de las entidades, que veían que ello suponía un trabajo añadido de coordinación y de gestión. Es evidente que este tipo de propuesta cuestiona una visión de la enseñanza universitaria tradicional y excesivamente centrada en el aula.

Así mismo, los cambios en la Dirección de responsabilidad social en estos años, ha supuesto un trabajo extra, al tener que volver a sensibilizar a diferentes personas responsables, cuando ya existía una dinámica establecida. Hay que decir, sin embargo, que en general la aceptación ha sido buena, aunque el hecho de no estar institucionalizado la realización de acuerdos o convenios con estas entidades para la docencia regular, sigue dificultando estas experiencias. Un elemento que ha sido facilitador de este proceso es que ya existen convenios de colaboración para el practicum, pero su carácter específico ha sido difícilmente generalizable a este tipo de propuestas metodológicas.

Sin embargo, los proyectos desarrollados así como la creación de material de difusión sobre el proceso y la ESS, demuestran que es una metodología que tiene impacto en las personas, colectivos e instituciones, como se ha visto y que merece la pena seguir apostando por ella en las universidades. Somos conscientes de que aunque se vaya instalando en las universidades de forma progresiva, y desde pequeños equipos de profesores y profesoras, con entidades que han visto su beneficio después de un tiempo, todavía hay camino por hacer (Martínez et al, 2013).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como conclusión general, podemos decir que la experiencia desarrollada durante estos años ha sido muy positiva, existiendo puentes efectivos y sostenidos en el tiempo entre la universidad y la entidad, en particular entre colectivos desfavorecidos en vías de inclusión social y alumnado y profesorado.

Existe una complementariedad entre ESS y la metodología de ApSyC en la medida que

- Ambas ayudan a educar en un enfoque complejo y multidimensional de la realidad desde un análisis interseccional, inclusivo y transformador.
- Adoptan planteamientos educativos a favor de los valores sociales basados en derechos humanos, generando así capacidades humanas orientadas a la transformación social. Ello, en un contexto universitario ofrece vías y alternativas para generar sinergias con entidades comprometidas y con dilatada trayectoria y fuerte vinculación con el territorio en el que se ubican.

El empoderamiento como sujeto económico en clave crítica por parte del alumnado mediante esta metodología se traslada a su trabajo profesional futuro y les abre nuevas perspectivas desde el ámbito socioeconómico. Ello hace que se viva de otra manera, como integrada en una forma de intervención socioeducativa, que centrada en muchas ocasiones con colectivos vulnerables y/o en exclusión social, considera al sujeto desde esta visión transformadora.

Un reconocimiento de estas experiencias educativas innovadoras en el plan de estudios de las diversas asignaturas de grado tendría un efecto multiplicador en el alumnado y los demás agentes que participan.

Por tanto, como propuesta creemos que es necesario que las estructuras universitarias articulen fórmulas concretas de colaboración y desarrollo de esta metodología con entidades socioeducativas, en nuestro caso. De modo se pueda desarrollar procesos formativos e innovadores en la universidad, que tengan impacto social. Desde las instituciones y/o entidades que colaboran, sería necesario fortalecer estructuras de colaboración, dotándole de reconocimiento y valor como servicio a la sociedad en su conjunto.

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. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*.3,23-34 Doi: <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.3>

ALONSO, I., ARANDIA, M., MARTINEZ, B., MARTÍNEZ, I., 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.

ARCOS-ALONSO A, GEZURAGA M, BERASATEGI N, & IBARRONDO A. (2018). Fortaleciendo vínculos universidad-sociedad con el aprendizaje servicio crítico y la economía social y solidaria. Conference: Bestelako Subjektuak, Bestelako Jakinduriak Eta Bestelako Aliantzak Unibertsitate Eraldatzaile Batentzat.II Jornadas. Bilbao

ARRANZ, P. Y ARISTIZÁBAL, D. (2015). Análisis de las demandas de las entidades sociales en el Programa Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (coords.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp 483-490). Madrid: UNED.

ARRANZ, P.; VÁZQUEZ, S.; ABÁN, A. (2013). "El proyecto de Aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza: Un análisis DAFO". En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 299-314). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).

LIESA, M, ARRANZ, P. Y VÁZQUEZ, S (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 76 (27,1): 65-83.

ASKUNZE K (2013). Más allá del capitalismo: alternativas desde la Economía Solidaria. *Documentación social* (168):91-116.

BONI- ARITIZABAL A., & WALKER, M. (2016). *Universities and global human development: Theoretical and empirical insights for social change*. Routledge.

BONI-ARISTIZÁBAL, A. B., AGUILAR, J. F. L., & WALKER, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades: una propuesta para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 123-131.

BONI-ARISTIZÁBAL, A. B., MARTÍN, F. J. D. L., MARTÍNEZ, E. G. S., & CHORNET, C. R. (2005). La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano (Doctoral dissertation, Universitat de València, Departament de Filosofia del Dret, Moral i Política).

BONI-ARISTIZABAL, A. Y GASPER, D. (2011). La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales* , (220), 99–115.

CARRASCO C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de educación*, (1), 169-191.

CARRASCO, C. (2001). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? *Mientras tanto*, (82), 43-70. *Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica. Pedagogías de debate*. Papeles de Economía Solidaria 1:1-41.

CHIVAS-BARTOLL, O Y MARTÍ, O. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Barcelona:GRAO

CORAGGIO, J. L. (2005). Desarrollo humano, economía popular y educación (No. 338 (7/8) COR). Buenos Aires: Rei Argentina.

CORAGGIO, J. L. (2009). Los caminos de la economía social y solidaria. Presentación del dossier. Iconos. *Revista de Ciencias Sociales*, (33), 29-38.

DE SOUSA, B. (2004). Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa. México: F.C.L.

DEL RÍO,A, CELORIO. G (2018) La educación crítica emancipadora Diagnóstico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (2011-2015). Bilbao. Hegoa.

EGIDO, L. T., SCOTT, S. M., & VELASCO, M. S. (2018). ¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad?: La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio. *Aula abierta*, 47(4), 415-422.

EMAÚS FUNDACIÓN SOCIAL. <https://www.emaus.com>

- FOLGUEIRAS BARTOLOMÉ, P. (2014). Aprendizaje servicio, investigación y universidad, en RUBIO, , L., MOLINER, L., FRANCISCO, A. *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias sobre APS en la Universidad del Estado Español*, Madrid: ICARIA
- GONZÁLES GERALDO, J.L., JOVER ALMEIDA, G y MERTÍNEZ MARTÍN, M, L. (2017). La ética del ApS en la Universidad. *Bordon. Revista de Pedagogía*. 69 (4), 63-78
- GROSFUGUEL, R. (2016). Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales. *Tabula rasa*, (25), 153-174.
- GURIDI, L., PÉREZ DE MENDIGUREN, J. C. P. (2014). *La dimensión económica del desarrollo humano local: la economía social solidaria*. Hegoa. Laboratorio de Políticas Públicas.
- HINTZE, S. (2010). La política es un arma cargada de futuro: economía social y solidaria en Brasil y Venezuela. *Reflex: revista de análisis, reflexión y debates en ciencia política es una publicación*, 92.
- HILL COLLINS, P, Y BILGE, S. (2016). Intersectionality. John Wiley & Sons
- Jiménez, J. (2016). "Movimiento de economía social y solidaria de Ecuador. Circuitos económicos solidarios interculturales". *Revista de la academia*, 21, 101-128.
- LAVILLE JL (2004). El marco conceptual de la Economía social y solidaria. En: Laville JL (ed.). *Economía social y solidaria. Una visión europea*. Fundación OSDE/Universidad Nacional de General Sarmiento/Editorial Altamira, Buenos Aires.
- MARTIN, X. (2015) El aprendizaje servicio articula tres dinanismos educativos básicos: necesidades, aprendizaje y servicio, en Puig Rovira, J. (coord) *Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio. 11 ideas claves*. Barcelona: GRAO
- MARTÍNEZ, A Y ALVAREZ, S. (2008) La economía crítica y solidaria: perspectivas teóricas y experiencias para la construcción de una economía alternativa. (371-486) En *Situación del mundo 2008. Innovaciones para una economía sostenible. Informe annual del Ordwatch Institute sobre el Progreso hacia una sociedad sostenible*. Barcelona: CIP-Ecosocial e ICARIA.
- MARTÍNEZ, B., MARTÍNEZ, I., ALONSO, I., Y GEZURAGA, M. (2013). El aprendizaje Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa en la Universidad del País Vasco. *Tendencias educativas*, 21, 96-117
- MENÉNDEZ, G. (2017).. Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. *Revista + E*, 7 (7), 24–37. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL
- MITCHELL, T (2008): "Traditional vs critical service learning: engaging the literature to differentiate two models". *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 50-65.
- MONGE HERNÁNDEZ, C.; MENA GARCÍA, P. Y GAMBOA CORNEJO, R. (2018). Resultados de la interacción con la comunidad en la formación universitaria desde el enfoque de las capacidades. Un estudio de caso en la Universidad Nacional de Costa Rica.+ *E: Revista de Extensión Universitaria*, 8 (8), enero-junio, 110-125. doi: 10.14409/extensión.v8i8.Ene-Jun.7722
- NUSSBAUN, M. (2001) Mujeres y desarrollo humano. El enfoque de capacidades. *Barcelona: Herder*
- OROZCO, A. P. (2011). Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida. *Investigaciones feministas*, 2, 35.
- PÉREZ DE MENDIGUREN JC, ETXEZARRETA E, GURIDI L (2009). Economía Social, Empresa Social y Economía Solidaria: diferentes conceptos para un mismo debate. *Papeles de Economía Solidaria* 1:1-41.
- RAUBER, I (2014): "Pedagogía de la esperanza: Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde latinoamerica. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*. 6. 18-47
- RAUBER, I. (2011). Dos pasos adelante, uno atrás. *Lógicas de superación de la civilización regida por el capital*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

RAZQUIN PERALTA, B.E. (2017). El ApS como respuesta a la responsabilidad social de la Universidad. *AmbioCiencias: Revista de Divulgación*.15, 63-69

REAS,(2011) “Carta de Principios de la Economía Solidaria” REAS – Red de Redes – Mayo 2011;https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/CARTA_ECONOMIA_SOLIDARIA_REAS.pdf

RODRIGUEZ GALLEGO, M.E. (2015). El ApS como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.

SANTOS, B. (2004): La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Madrid y Buenos Aires, Miño y Dávila, Laboratorio de Políticas Públicas.

SEN, A. (2000) Desarrollo y Libertad. Madrid: Planeta

TAIBO, C. (2009). En defensa del decrecimiento. La Catarata. Madrid.

UNCETA, K. (2014): “La Universidad como ámbito para la promoción del Desarrollo Humano”, en Boni-Aristizábal, A, Calabuig Tormo,C y Pérez Foguet, A (coord.): *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las Universidades al Desarrollo Humano*. Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (UPV/EHU) (2011) IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico. Modelo educativo de la UPV/EHU. Recuperado de <https://www.ehu.eus/sae>

WALKER, M., & MCLEAN, M. (2013). Professional education, capabilities and the public good: The role of universities in promoting human development. Routledge.

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y MAYORES

OCIO Y PERSONAS MAYORES VISTO POR DISTINTOS GRUPOS ETARIOS

María Dapía Conde

Universidad de Vigo: Facultad Ciencias Educación

José María Failde Garrido

Universidad de Vigo: Facultad Ciencias Educación

PALABRAS CLAVE

Ocio, Personas mayores, atribuciones, vejeismo

RESUMEN

El ocio es una de las variables que incide en la calidad de vida de las personas mayores, resultando un factor clave para el envejecimiento activo. El objetivo de esta investigación fue describir los patrones de ocio de las personas mayores, comparándolos con otros grupos de edad y, analizar si coinciden con las atribuciones que los demás les otorgan.

Para ello, se administró una adaptación del cuestionario “usos del tiempo” (CIRES, 1996) a una muestra de 455 participantes, con edades comprendidas entre los 18 y los 96 años agrupados, en base a su edad, en tres grupos: jóvenes, mediana edad, personas mayores.

Los resultados indican que las personas mayores invierten mayor cantidad de tiempo en actividades de ocio que los otros grupos, pero concentrando este en un menor número de actividades, reflejando un estilo de ocio más pasivo. El contraste entre autoatribuciones y hetero-atribuciones sobre el número de horas dedicadas a diferentes modalidades de ocio muestran alta coincidencia en el grupo de personas mayores, a diferencia de lo que sucede en los demás grupos, por lo que las personas mayores se perciben más parecidos a sus iguales que el resto de los grupos. Estos datos son de interés para la promoción del envejecimiento activo.

INTRODUCCIÓN

El incremento de las personas mayores a nivel mundial es un fenómeno del que dan cuenta los informes internacionales (United Nations, 2017). Por lo que la preocupación actual ya no es solo alargar la vida, sino dar vida a los años aumentando la calidad de vida.

En un intento por incrementar la calidad de vida la OMS, en el año 2002, acuñaba el término “envejecimiento activo” y lo definía como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen” (p. 12). Tres son las líneas estratégicas de actuación: salud, participación y seguridad. Fundamentalmente se insistía en el vocablo activo para expresar no sólo la capacidad de permanecer físicamente activo, sino la idea de que las personas mayores estuvieran implicados en su propia vida, así como en cuestiones sociales, políticas, económicas, educativas... La aparición de este término y su amplia expansión en los estudios gerontológicos plantea un cambio de perspectiva en la imagen de la vejez y el envejecimiento, pasando de una visión negativa centrada en la pasividad o la inactividad a otra en la que se prima la actividad y la autonomía e independencia del adulto mayor (Marhankova, 2011).

Actualmente se asume un enfoque de envejecimiento activo multidimensional, en el que intervienen distintos elementos (Fernández-Ballesteros, 2008; Pinazo, Lorente, Limón, Fernández y Bermejo, 2010; Perales et al, 2014), entre los que se incluye el ocio (Marsillas et al., 2017). Son numerosas las investigaciones que justifican los beneficios de la participación de las personas mayores en actividades de ocio, tanto en aspectos específicos de la salud física o mental, como en aspectos más generales tales como la satisfacción con la vida, el bienestar personal o la calidad de vida (Alonso-Sánchez, 2017; Ball, Corr, Knight y

Lowis, 2007; Eriksson et al, 2014; Fernández-Mayoralas et al, 2015; Kim, Lee, Chun, Han & Heo, 2017; Ryu & Heo, 2018). Texto general

OBJETIVOS

En esta investigación nos hemos planteado, describir los patrones de ocio de las personas mayores, comparándolos con otros grupos de edad y, analizar si éstos coinciden con las atribuciones que los demás les otorgan.

METODOLOGÍA / MÉTODO

MUESTRA

Mediante un muestreo multietápico, estratificado por provincia, municipio, género y grupo etario (jóvenes, mediana edad y personas mayores), se seleccionó una muestra integrada por 455 participantes de la comunidad autónoma de Galicia, categorizada en tres grupos de participantes: el grupo *jóvenes* (de 18 a 35) representó el 32.6% con 145 sujetos; el de *mediana edad* (de 36 a 64 años) el 34.6% con 154 sujetos; y el de *personas mayores* (65 años o más) el 32.8%, con 146 sujetos. Por lo que se refiere a al género, el 42,4% eran hombres y el 57,6% mujeres, siendo éstas el colectivo mayoritario en todos los grupos etarios.

INSTRUMENTOS

La recogida de datos se realizó mediante una adaptación del cuestionario “el uso del tiempo” (MTS; CIRES, 1996). Este instrumento fue desarrollado por el Centro de Investigaciones de la Realidad Social (CIRES) en su estudio 9209601 sobre el uso del tiempo en España, en el que se registra información sobre la cantidad de horas dedicadas semanalmente a 15 actividades de ocio. Cada participante debía responder cuánto tiempo dedicaba él mismo a diferentes propuestas de ocio, cuánto estimaba que dedicaba otra persona de su misma edad y cuánto una persona mayor.

Por otra parte, se completaron una serie de datos sociodemográficos relativos a edad, género, estado civil, convivencia y cuidado de personas mayores, situación laboral y conocimientos autopercebidos sobre la vejez y el envejecimiento.

PROCEDIMIENTO

A todos los participantes se les facilitó ambos instrumentos, siendo la aplicación individual. Asimismo, fueron tenidas en consideración las normas éticas para la investigación con sujetos humanos de la APA (Baltes, Reese y Nesselroade, 1981) por lo que se informó a los participantes de las características de la investigación, y se les solicitó su consentimiento y colaboración, pidiendo su sinceridad e informando de que toda la información recogida sería tratada de modo confidencial. La negativa para participar estuvo por debajo del 2%.

ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos hemos recurrido a la utilización de técnicas estadísticas univariada incluyendo estadísticos de tendencia central y dispersión (medias y desviaciones típicas), análisis, frecuencias y porcentajes. Los contrastes analíticos se efectuaron mediante chi cuadrado para variables categóricas, análisis de varianza (ANOVA) y T de Student para las variables continuas; para los contrastes a posteriori se recurrió el método de Tukey. Los análisis fueron realizados mediante el paquete estadístico para las ciencias sociales IBM-SPSS, en su versión 24 para Windows.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y SOCIALES DE LA MUESTRA

Para el estudio estratificado de la muestra se utilizó como variable independiente la edad, subdividiéndola en tres categorías de subgrupos por edades: sujetos jóvenes (18 a 35 años), sujetos de mediana edad (36 a 64 años) y sujetos mayores (de edad igual o superior a 65 años).

El número de sujetos de cada subgrupo y su representación porcentual sobre el total de la muestra se distribuye como observamos en la tabla 1 anterior.

Tabla 1. *Subgrupos de edades de la muestra y porcentajes*

Sujetos entrevistados	Grupos de edades	Porcentaje sobre la muestra
145	De 18 a 35	32,60%
154	De 36 a 64	34,60%
146	Igual o más de 65	32,80%
Total n= 445	Igual o más de 18	100%

Tal y como se puede observar en la tabla 2, la edad media global se sitúa en los 49,05 años ($Sx=20,88$). De manera más específica, encontramos que el grupo de jóvenes presenta una media de edad de 25,23 años ($Sx=4,60$), el de las personas de mediana edad, de 47,63 ($Sx=7,29$) y el de los sujetos mayores, de 74,20 ($Sx=7,18$).

Tabla 2. *Edad media de los/as participantes en cada subgrupo y global*

Grupo etario	n	Media de edad del subgrupo	Sx
Edad 18 - 35	145	25,23	4,6
Edad 36 - 64	154	47,63	7,29
Edad > 65	146	74,2	7,18
Global	445	49,05	20,88

En la tabla 3 se puede apreciar que se halló asociación estadísticamente *significativa* entre la estratificación por grupo de edad con las variables sociodemográficas y sociales que describimos a continuación:

- Nivel de estudios ($X^2=184,85$; $p=,000$)

Los datos ponen de manifiesto que las diferencias más pronunciadas se sitúan entre los sujetos jóvenes, que presentan en mayor porcentaje estudios superiores (49%) y los sujetos mayores de 65 años, en los que destacan (87,7%) los estudios primarios. El grupo etario de mediana edad refleja porcentajes similares de estudios primarios y secundarios, y en menor medida estudios superiores.

- Estado civil ($X^2=322,83$; $p=,000$)
El 87,6% de los sujetos jóvenes son solteros y solteras, al contrario de lo que ocurre con los otros dos grupos etarios, en los que existe mayor diversidad en su estado civil, siendo la opción de casado o casada la que más porcentaje aglutina, y que alcanza un 72,7% en el grupo de sujetos de mediana edad y un 53,4% en el caso de los sujetos mayores. También hay diferencias en la situación de viudedad, que presenta el 0,7% en el subgrupo de jóvenes, el 1,9% en el de mediana edad y llega al 33,6% en el subgrupo de mayores.
- Convivencia con personas de más de 65 años ($X^2=11,72$; $p=,020$)
Alrededor del 79% de los sujetos incluidos en los grupos de mediana edad y personas Mayores manifiestan haber convivido con adultos/as de más de 65 años. Esta cifra se ve disminuida si hacemos referencia al colectivo de jóvenes, en el que únicamente un 65,5% de los/as encuestados/as confiesa haber convivido con personas mayores de 65 años.

Tabla 3. Datos sociodemográficos y cuestiones relacionadas con el envejecimiento

	Edad	Edad	Edad	X^2	Sig.
	18 - 35	36 - 64	>65		
	(n=145)	(n=154)	(n=146)		
<i>Género</i>					
Masculino	40,00%	46,80%	40,40%	1,77	0,412
Femenino	60,00%	53,20%	59,60%		
<i>Nivel estudios</i>					
Primarios	11,70%	44,20%	87,70%	184,85	0,000
Secundarios	39,30%	37,00%	9,60%		
Superiores	49,00%	18,80%	2,70%		
<i>Estado Civil</i>					
Soltero/a	87,60%	13,60%	9,60%	322,83	0,000
Casado/a	11,00%	72,70%	53,40%		
Divorciado/a	0,70%	11,70%	3,40%		
Viudo/a	0,70%	1,90%	33,60%		
<i>Ha convivido con >65</i>	65,50%	79,20%	78,80%	11,72	0,020
<i>Ha cuidado a >65</i>	40,00%	50,60%	63,70%	19,72	0,001
<i>Situación laboral</i>					
Estudia y no trabaja	34,50%	1,90%	0,00%	408,1	0,000
Trabaja y no estudia	29,00%	66,20%	7,50%		
Estudia y trabaja	30,30%	13,60%	0,00%		

Ni estudia ni trabaja	6,20%	18,20%	43,20%		
Jubilado/a	0,00%	0,00%	49,30%		
<i>Opción Política</i>					
Derecha	9,10%	18,20%	34,50%	33,45	0,000
Centro	34,70%	38,60%	38,90%		
Izquierda	56,20%	43,20%	26,50%		
<i>Creyente</i>	36,60%	68,20%	95,20%	112,36	0,000
<i>Creyente practicante*</i>	16,30%	29,30%	71,70%	87,71	0,000
<i>Conocimientos vejez</i>					
Bajos	17,20%	15,60%	13,70%	5,73	0,220
Medios	71,00%	75,30%	68,50%		
Altos	11,70%	9,10%	17,80%		
* Tomado del porcentaje de creyentes.					

- Cuidados a personas de más de 65 años ($X^2=19,72$; $p=,001$)
Cuando preguntamos a la población objeto de estudio si ha cuidado a alguna persona mayor de 65 años, encontramos que el subgrupo de sujetos mayores es el que manifiesta en mayor porcentaje de sujetos que realizaron esta tarea con un 63,7%, seguido del 50,6% de las personas de mediana edad y del 40% de los/as jóvenes encuestados/as
- Situación laboral ($X^2=408,10$; $p=,000$)
En lo que respecta a la situación laboral de los tres subgrupos de la muestra de nuestro estudio, encontramos que el 34,5% de las personas con edades comprendidas entre los 18 y los 35 años de edad estudian y no trabajan, el 30,3% estudian y trabajan al mismo tiempo y el 29% trabajan, pero no estudian. En lo que respecta al grupo de mediana edad, podemos afirmar que el 66,2%, es decir, la mayoría trabajan, pero no estudian. Por último, en lo que atañe a los sujetos mayores de 65 años, la mayoría (92,5%) no estudian ni trabajan, o están jubiladas.
- Opción política ($X^2=33,45$; $p=,000$)
La opción política expresada por los sujetos jóvenes y de mediana edad encuestados es mayoritariamente de izquierdas, existiendo en ambos casos un porcentaje considerable de aquellos/as que manifiestan ser de centro. Sin embargo, en el subgrupo de sujetos mayores de 65 años, encontramos que destaca la ideología de centro en primer lugar, seguida de la de derechas y siendo la opción minoritaria, con un 26,5% en este caso, la opción de izquierdas.
- Creencia religiosa ($X^2=112,36$; $p=,000$)
Únicamente un 36,6% de los/as jóvenes declaran ser creyentes, frente al subgrupo de mediana edad, con un 68,2% y al de mayores de 65 años, que indican ser creyentes en el 95,2% de los casos. Las diferencias en los subgrupos son estadísticamente significativas.

- Práctica religiosa ($X^2=87,71$; $p=,000$)

La práctica religiosa sigue el mismo patrón que el apartado anterior, siendo los sujetos mayores de 65 años más practicantes que los de mediana edad, y a su vez, los jóvenes, menos practicantes que los de mediana edad. Las diferencias en los subgrupos son estadísticamente significativas.

ACTIVIDADES DE OCIO EN FUNCIÓN DEL GRUPO ETARIO

Al analizar el tipo de actividades de ocio que realizan los diferentes grupos etarios, observamos claras diferencias intergrupales (ver tabla 4 y gráfico 1). Así el grupo de jóvenes, refiere practicar en mayor medida y por este orden las siguientes actividades: ver la televisión y o escuchar la radio (97,2%); ir a restaurantes o bares (96,6%); hablar por teléfono (86,2%); hacer deporte (86,8%); relaciones sexuales (86,2%); ir a oír música (82,1%); leer libros (73,8%); tomar copas (76,6%); ir a bailar (56,6%) e ir al cine o al teatro (48,8%). Por su parte, los de mediana edad indican practicar en mayor medida que los demás grupos dos actividades: hablar por teléfono (98,1%) e ir de compras (81,8%). Por lo que respecta al grupo de personas mayores, estos refieren ser los que en mayor número realizan las siguientes actividades: pasear (94,5%); descansar sin hacer nada (84,9%); dormir la siesta (83,6%) y prácticas religiosas (71,2%)

Así, como puede apreciarse en la tabla 4, se han detectado asociaciones estadísticamente significativas para 13 de las 15 actividades de ocio consultadas con la estratificación por edad; solamente en “ver la televisión o escuchar la radio” y en “ir de compras” no se reflejaron diferencias, siendo opciones ampliamente elegidas por todos los grupos etarios. Todo ello nos hace pensar en patrones de ocio diferenciados y singulares según la edad de quienes las realizan.

Por otra parte, las autoatribuciones que realizan las personas mayores sobre la cantidad de horas semanales que dedican a diversas actividades de ocio reflejan que, de las 15 propuestas, aquellas a las que dicen dedicar más tiempo son: “ver la televisión y/o escuchar la radio” (18,92 horas) y “descansar, sin hacer nada” (16,33 horas). A cierta distancia, con una ocupación semanal de entre 5 y 8 horas, destacan “pasear” y “dormir la siesta” (ver tabla 5); lo que definiría un patrón de ocio fundamentalmente sedentario o de baja actividad física.

Tabla 4. Participación en actividades de ocio por grupo etario

	Autoatribuciones			χ^2
	Edad 18-35 N (%)	Edad 36-64 N (%)	Edad >65 N (%)	
Dormir la siesta	83 (57,2)	83 (53,9)	122 (83,6)	34,15
Descansar sin hacer nada	120 (82,8)	114 (74,0)	124 (84,9)	6,39
Pasear	125 (86,2)	112 (72,7)	138 (94,5)	27,46
Ver la televisión y/o radio	141 (97,2)	148 (96,1)	140 (95,9)	.44
Tomar copas	111 (76,6)	86 (55,8)	29 (19,9)	95,95
Ir a restaurantes y/o bares	140 (96,6)	128 (83,1)	89 (61,0)	59,33
Ir al cine o al teatro	70 (48,3)	45 (29,2)	20 (13,7)	41,29
Ir a oír música	119 (82,1)	93 (60,4)	50 (34,2)	68,91
Ir a bailar	82 (56,6)	38 (24,7)	40 (27,4)	39,86
Leer libros	107 (73,8)	90 (58,4)	68 (46,6)	22,49
Relaciones sexuales	125 (86,2)	125 (81,1)	82 (42,5)	80,16
Hablar por teléfono	132 (91,0)	151 (98,1)	129 (88,4)	11,01

Prácticas religiosas	18 (12,4)	46 (29,9)	104 (71,2)	113,3
Hacer deporte	120 (82,8)	78 (50,6)	55 (37,7)	63,98
Ir de compras	118 (81,4)	126 (81,8)	111 (76,0)	1,90

Si establecemos una comparativa con los otros dos grupos etarios se perciben algunas similitudes, aunque prevalecen las diferencias. En 12 de las 15 actividades de ocio propuestas se detectaron diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 5). “Ver la televisión y/o escuchar la radio” y “descansar sin hacer nada” siguen siendo las actividades a las que refieren dedicar más tiempo todos los grupos –aunque este desciende en estos grupos-. Por el contrario, nuevas actividades ocupan el ocio de jóvenes y personas de mediana edad: “ir a bares y/o restaurantes”, “ir a oír música”, “hablar por teléfono” o “hacer deporte”; desapareciendo de este ranking, en comparación con las personas mayores, las actividades de pasear o dormir la siesta.

Tabla 5. Horas semanales autorreferidas dedicadas a diferentes actividades de ocio por grupo etario

	Edad 18-35 Media (Sx)	Edad 36-64 Media(Sx)	Edad>65 Media (Sx)	F	Sig,
Dormir la siesta	2,18 (2,71)	2,07 (2,87)	5,87 (4,87)	52,82	,000
Descansar sin hacer nada	6,79 (6,66)	5,22 (6,14)	16,33(24,65)	23,55	,000
Pasear	3,65 (3,06)	4,40 (5,05)	8,52 (7,08)	35,42	,000
Ver la televisión y/o radio	10,10 (7,57)	11,96(9,94)	18,92(16,15)	22,80	,000
Tomar copas	4,03 (6,25)	1,93 (2,75)	0,86 (2,94)	20,90	,000
Ir a restaurantes y/o bares	6,28 (7,99)	5,15 (8,75)	4,34 (9,36)	1,82	,164
Ir al cine o al teatro	1,53 (2,69)	0,72 (1,92)	0,34 (1,49)	12,24	,000
Ir a oír música	5,67 (6,82)	2,67 (4,73)	1,41 (3,25)	26,37	,000
Ir a bailar	2,28 (3,12)	0,73 (1,95)	1,10 (2,78)	13,77	,000
Leer libros	4,11 (5,04)	3,11 (4,68)	2,74 (5,41)	2,88	,057
Relaciones sexuales	3,38 (2,86)	3,44 (3,24)	0,85 (1,40)	45,78	,000
Hablar por teléfono	5,66 (8,57)	5,03 (5,70)	3,74 (3,97)	3,48	,032
Prácticas religiosas	0,16 (0,53)	0,50 (1,12)	1,80 (2,16)	53,02	,000
Hacer deporte	5,03 (5,43)	2,26 (3,40)	1,96 (3,68)	23,19	,000
Ir de compras	2,43 (2,66)	2,33 (2,34)	2,17 (2,53)	0,38	,681

En esta línea, la tabla 5 muestra también que las personas mayores refirieron dedicar más tiempo que los demás grupos a cinco actividades, resultando estas diferencias estadísticamente significativas: “ver la televisión y/o escuchar la radio” (F=22,80, p=,000), “descansar sin hacer nada” (F=23,55, p=,000) “pasear” (F=35,42, p=,000), “dormir la siesta” (F=52,82, p=,000) y “prácticas religiosas” (F=53,02, p=,000). Para el resto de actividades de ocio es el grupo de jóvenes quien refieren dedicar un mayor número de horas semanales a las mismas, con la única excepción de las “relaciones sexuales”, en las que es el grupo de mediana edad quien refiere invertir más en ello (F=45,78, p=,000).

Así podemos hablar de ciertas actividades de ocio que tienen una mayor intensidad de práctica entre el grupo de personas mayores y, otras conductas que su intensidad de práctica se vincula a los jóvenes (tomar copas, ir al cine o teatro, ir a oír música, ir a bailar o

hacer deporte) por lo que empezarán a formar parte de los estereotipos asociados a cada grupo, pudiendo alcanzar carácter normativo y descriptivo, pero también prescriptivo.

Por tipologías de ocio, agrupadas las actividades en cuatro categorías taxonómicas, se detectaron diferencias estadísticamente significativas intergrupales en todas ellas: ocio cultural (F=29,21, p=,000), social (F=6,43, p=,002), pasivo (F=43.82, p=000) y físico (F=5,83, p,003); siendo más elevado el número de horas semanales en todas las modalidades para el grupo de jóvenes, excepto para el ocio pasivo de los mayores que duplican las horas respecto a los demás grupos.

En relación al número total de horas invertidas en actividades de ocio observamos que se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (F=46,05, p=,000), siendo las personas mayores y los jóvenes los que les dedican más tiempo.

Por otra parte, por lo que se refiere al número de actividades de ocio que practica cada grupo también se detectaron diferencias estadísticamente significativas (F=11,36, p=,000), siendo los grupos de jóvenes y mediana edad los que presentan una mayor amplitud y diversidad, con una media de 11,23 de los jóvenes frente a 8,77 actividades para las personas mayores.

Finalmente, hemos comparado las autoatribuciones de cada grupo con sus atribuciones sobre el número de horas referidas para las diferentes categorías de ocio hacia una persona mayor (heteroatribuciones). Las diferencias en las medias de horas semanales en las cuatro categorías estudiadas resultaron significativas para el grupo de jóvenes, en tres para el grupo de mediana edad y solo en una para el grupo de personas mayores (ver tabla 6); observándose un gradiente en base a la edad, de tal modo que a medida que se avanza en la edad se reducen las diferencias entre auto y heteroatribuciones. Asimismo, se observa que en las modalidades de ocio cultural, social y físico los grupos de jóvenes tienen puntuaciones más elevadas en auto-atribuciones y menores en el ocio pasivo. Para el grupo de mediana edad observamos algo similar. Por el contrario, en el grupo de personas mayores el patrón se invierte en relación a las actividades de ocio cultural, social y físico, siendo también menos marcadas las diferencias entre las puntuaciones medias para el ocio pasivo.

Tabla 6. Atribución sobre el uso del tiempo (en horas semanales) que una persona percibe sobre sí mismo (auto-atribuciones) y sobre una persona mayor (heteroatribución) en función del grupo etario

Ocio		Jóvenes 18-35 años			Mediana edad de 36 a 64 años			Personas mayores de más de 65 años	
		Media (Sx)	t	p	Media (Sx)	t	p,	Media (Sx)	t
Cultural	Auto	3,77(2,8)	8,72	,000	2,18 (2,4)	5,39	,000	1,52(2,3)	-1,04
	Hetero	1,61 (1,7)			1,07(1,5)			1,75(2,2)	
Social	Auto	3,73(3,2)	3,30	,001	3,01(2,5)	2,13	,035	2,52(2,3)	-1,82
	Hetero	2,84(2,2)			2,55(2,0)			2,86(2,19)	
Pasivo	Auto	6,43(4,0)	-7,59	,000	6,29(4,5)	-12,41	,000	13,71(12,1)	-5,04
	Hetero	13,4(11,3)			15,76 (10,3)			17,50(13,8)	
Físico	Auto	3,61 (2,0)	4,35	,000	2,66(2)	-,80	,425	2,98(2,2)	-,62
	Hetero	2,66 (1,9)			2,84(2,3)			3,13(2,6)	

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las personas mayores y los jóvenes son los grupos etarios que dedican más tiempo a las actividades de ocio estudiadas. Las personas mayores a pesar de dedicar más horas de ocio que los demás grupos, éste se concentra en un menor número de actividades, por lo que presentan un ocio menos variado.

Cuando se comparan las personas mayores con los otros grupos etarios se constatan diferencias en las horas dedicadas a la mayoría de las actividades analizadas. Siendo las que se realizan con mayor intensidad: “Ver la televisión/escuchar la radio”, “descansar sin hacer nada”, “pasear” y “dormir la siesta”. Asimismo, cuando la comparación se realizó por categorías de ocio las diferencias resultaron estadísticamente significativas en todas ellas.

El patrón de ocio que muestran las personas mayores se podría definir como sedentario o de baja actividad física, en línea con el estereotipo asociado a la edad (IMSERSO, 2012), frente a un patrón de ocio juvenil más caracterizado por prácticas sociales, culturales y activas.

Los análisis comparativos entre autoatribuciones y hetero-atribuciones sobre el número de horas dedicadas a diferentes modalidades de ocio reflejaron alta coincidencia en el grupo de personas mayores, a diferencia de lo que sucede en los demás grupos. Reflejándose un gradiente en base a la edad, de tal modo que las personas mayores ven más parecidos a sus iguales que el resto de los grupos.

Los presentes datos son de utilidad para el diseño, implementación y evaluación de programas dirigidos a promocionar un ocio saludable en línea con el enfoque de envejecimiento activo. Desde la educación, y en particular desde la educación social, se puede utilizar la animación sociocultural como uno de los instrumentos fundamentales que promuevan el envejecimiento activo, tomando como principios rectores de actuación, la actividad y la participación. Así, actualmente, en la mayoría de centros de atención a personas mayores (residenciales, centros de día, hogares de mayores, asociaciones...) la intervención socioeducativa que se está desarrollando se dirige a la ocupación de su ocio, desde una práctica participativa, tomando como referentes los principios de la animación sociocultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Sánchez, M.F. (2017). Caracterización de las actividades de ocio como factor de reserva cognitiva: una revisión sistemática. *Medicina naturista*, 11(2), 62-68.
- Ball, V., Corr, S., Knight, J., & Lowis, M.J. (2007). An investigation into the leisure occupations of older adults. *British Journal of Occupational Therapy*, 70(9), 393-400.
- CIRES (1996). *Estudio 9209601. El uso del tiempo*. Recuperado de http://www.jdsurvey.net/jds/jdsurveyAnalysis.jsp?ES_COL=129&Idioma=E&SeccionCol=04&ESID=389
- Eriksson, D., Sundström, A., Rönnlund, M., Adolfsson, R., & Nilsson, L.G. (2014). Leisure activity in old age and risk of dementia: a 15-year prospective study. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 69(4), 493–501, doi: 10.1093/geronb/gbt056.
- Fernández-Ballesteros R. (2008). *Active Aging: The Contribution of Psychology*. Göttingen: Hogrefe Publishing.
- Fernández-Mayoralas, G, Rojo-Pérez, F., Martínez-Martín, P., Prieto-Flores, M.E., Rodríguez-Blázquez, C., Martín-García, S., Rojo-Abuín, J.M., & Forjaz, M.J. (2015). Active ageing and quality of life: factors associated with participation in leisure activities among institutionalized older adults, with and without dementia, *Aging & Mental Health*, 19(11) DOI: 10.1080/13607863.2014.996734

- IMSERSO (2012). *INFORME 2010.Las Personas Mayores en España Datos Estadísticos Estatales y por Comunidades Autónomas*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Kim, J., Lee, S., Chun, S., Han, A. & Heo, J. (2017). The effects of leisure-time physical activity for optimism, life satisfaction, psychological well-being, and positive affect among older adults with loneliness. *Annals of Leisure Research*, 20(4) <https://doi.org/10.1080/11745398.2016.1238308>
- Marhankova, J.H. (2011). Leisure in old age: disciplinary practices surrounding the discourse of active ageing. *Journal of Ageing and Later Life*, 6, 5-32.
- Marsillas, S., De Donder, L., Kardol, T., van Regenmortel, S., Dury, S., Brosens, D., et al. (2017). Does active ageing contribute to life satisfaction for older people? Testing a new model of active ageing. *European Journal of Ageing* 14(3):295–310. doi:10.1007/s10433-017-0413-8
- Perales, J., Martin, S., Ayuso-Mateos, J.L., Chatterji, S., Garin, N., Koskinen, S., Leonardi, M., Miret, M., Moneta, V., Olaya, B. Tobiasz-Adamczyk, B., & Haro, J.M. (2014). Factors associated with active aging in Finland, Poland, and Spain. *International Psychogeriatrics*, 26(8), 1363–1375.
- Pinazo, S., Lorente, X., Limón, R., Fernández, S., & Bermejo L. (2010). Envejecimiento y aprendizaje a lo largo de la vida. En L. Bermejo, *Envejecimiento Activo y Actividades Socioeducativas con Personas Mayores* (pp. 3-10). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Ryu, J., & Heo, J. (2018). Relationships between leisure activity types and well-being in older adults. *Leisure Studies*, 37(3), 331-342. <https://doi.org/10.1080/02614367.2017.1370007>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *World Population Prospects: The 2017 Revision*. https://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/WPP2017_KeyFindings.pdf
- WHO (2002). *Active ageing: a policy framework*. Geneva: World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf?sequence=1&isAllowed=y

EDUCACIÓN, PALABRA E INCLUSIÓN: CUERPOS PRISIONEROS, NARRACIONES DE LIBERTAD.

Andrés González Novoa
Universidad de La Laguna, España.
Pedro Perera Méndez
Universidad de La Laguna, España
María Lourdes C. González Luís
Universidad de La Laguna, España.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía penitenciaria; narración oral; Literatura; Educación inclusiva; Pedagogía en el Arte.

RESUMEN

«Palabras Prisioneras» se funda en la pedagogía artística y en un modelo de educación preventiva. Mediante el análisis crítico de la oralidad, la literatura y la escritura autobiográfica se invita a las personas privadas de libertad a reflexionar sobre su pasado, con el fin de inventarse un futuro "más allá de los barrotes".

La escritura ha sido una herramienta pedagógica de auto-comprensión, especialmente dentro de los muros de las cárceles, donde puede permitir a las personas privadas de libertad expresar sus esperanzas y comprender nuestra naturaleza deseante, sentir el paso del tiempo y reflexionar críticamente sobre su pasado imaginando una vida diferente en otro mundo posible. En la cárcel, la escritura, la literatura y la narración se convierten en escenarios donde nuestra memoria y nuestros discursos se tornan en tramas que nos permiten contemplar lo propio como un relato donde los protagonistas habitan conflictos y toman decisiones, en contextos y entre circunstancias concretas, cuya lógica solo se vislumbra desde la escucha, la conversación y la lectura. Sus cuerpos permanecen prisioneros pero sus narrativas comienzan a habitar más allá de los muros de la cárcel. Las palabras los incluyen en el mundo antes de que termine su condena.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Víctor Hugo, en el primer libro de *Los Miserables* nos cuenta la historia de un religioso con prejuicios que escucha la historia de un hombre que ha sido repudiado por la comunidad por un crimen que ignora. La curiosidad lo conduce a visitarlo y a escucharlo. Se pone en el lugar del otro y de sus circunstancias y, entonces, muchas páginas después, este mismo hombre le dará una segunda oportunidad a Jean Valjean, quien ha sido condenado y estigmatizado por robar pan para alimentar a sus hijos.

La novela del escritor francés se sitúa a principios del siglo XIX, periodo que cierra el viaje escrito por Foucault a través de las instituciones occidentales de represión que pasan del suplicio al castigo ajustando las leyes (formaciones prácticas discursivas) y las prisiones (formaciones prácticas no discursivas), en un proceso de sincronización con la economía y la política. En *Vigilar y Castigar* se desprende la función social del castigo, la táctica política que suponen los métodos punitivos, la relación entre el derecho penal y las ciencias humanas y el desplazamiento de la pena del cuerpo al alma. La función jurídico-política desde el suplicio (venganza del soberano) al castigo (ruptura del pacto social y traición a la sociedad) es la revelar la verdad y realizar el poder y, al mismo tiempo, en el escenario de la economía liberal, señalar como anormal lo que no es útil al sistema de producción industrial.

Jean Valjean no produce ni consume, roba para subsistir y dicha lógica atenta contra el principal bien de la nueva sociedad burguesa post-revolucionaria; la propiedad. En su sentencia se reproducen los principios de la misma: trabajos forzados para aumentar el rendimiento de la maquinaria de producción y estigmatización tras la pena. El objeto de tal estrategia consiste en extender entre la sociedad la verdad de que el poder del nuevo Estado es absoluto y que no existe, más allá de sus dominios, ninguna alternativa.

Foucault preludea en *El nacimiento de la clínica* y en la *Historia de la Locura* lo que Deleuze definirá como la divina comedia de los castigos y que se tacerá en *Vigilar y Castigar*. El poder pasa de propiedad a estrategia y por ello estudia los mecanismos que genera el poder para perpetuarse, recalca en la evolución y arquitectura de los espacios y las leyes que castigan y reprimen, advierte de los artificios que brotarán de los panópticos y de la fisonomía de las prisiones, incidiendo en cómo la evolución de las instituciones penitenciarias influirá en el resto de los órganos de la que denomina sociedad disciplinaria, de tal modo que la arqueología del saber-poder terminará formando un binomio inseparable que complejiza, como en la novela de Orwell: *1984*, identificar las manos y los hilos de los titiriteros y sus cómplices: los ingenieros de laberintos.

La prisión como nueva máquina aislante es el medio que a partir de los enunciados contenidos en el código penal distribuye, señala, compone y normaliza al individuo para defender los intereses de la sociedad; el neoliberalismo como metarrelato fundado en la economía y en la psicología produce una realidad y una verdad desde unos saberes vinculados a la utilidad y el consumismo, a la sobreproducción. Las reglas de internamiento y los mecanismos heredados del panóptico pasan del ver sin ser visto a la estrategia de imponer una conducta cualquiera a una multiplicidad cualquiera (Foucault, 2012). Si el saber consiste en entrelazar lo visible con lo enunciable y el poder resulta la causa; éste implica el saber como bifurcación, la diferenciación, la categorización donde el encerrado es el de afuera (Blanchot, 2016) y, el sistema penitenciario, la figura que reúne los discursos y la arquitectura. Tras los barrotes, desde que la prisión torna el rojo del suplicio en el gris del castigo, el primer instinto del recluso es huir y cuando la fuga física no sucede la emergencia de libertad torna el modelo jurídico en la estrategia de una guerra donde la represión y la ideología son solo el polvo levantado en el combate (Deleuze, 2015). Una batalla por el alma entre la máquina aislante y las máquinas deseantes (Deleuze y Guattari, 2005), una guerra de trincheras donde las armas son el pensamiento y las balas las palabras. Un laberinto que precisa de una cartografía emancipadora que según Foucault resulta del arte de escribir; escribir es luchar, resistir, devenir, escribir es cartografiar el laberinto que nos retiene.

Los saberes que producen y son producidos por las prisiones: la psiquiatría, la criminología, la psicología criminalística, la antropología criminal... generan una verdad que transforma la diferencia en anormalidad, en una exterioridad, en un afuera que debe ser corregido en base a unos criterios de normalidad afines con los umbrales establecidos por un modelo económico que en la actualidad viene definido por el neoliberalismo. Saberes útiles y validados por procedimientos empresariales de calidad, conocimientos que se tornan en verdad a través de la lógica del mercado, de la oferta y la demanda y como resultado de rizomáticas luchas de fuerzas que a través del saber ejercen el poder y que con él deciden lo que debe o no debe aprenderse en las instituciones que nos disciplinan.

Sin embargo, una suerte de saberes emergentes, saberes colectivos provenientes de cuerpos fronterizos entienden la pedagogía crítica como alternativa capaz de aprender del pasado y protegernos del mismo para dotarnos del instrumental cultural necesario para inventarnos e imaginar otro mundo y otras formas de estar en el mismo. Si la pedagogía, en palabras de la profesora González Luís, se puede intuir como el acto amoroso entre la ética y la política, si la política la entendiéramos no solo desde lo institucional sino desde el acto que proyectamos y que tiene consecuencias en los demás, si la ética significa pensar en las consecuencias de esos actos y la bondad de los mismos, podemos atisbar que precisamos de una educación preventiva que sustituya progresivamente los mecanismos de las sociedades disciplinarias sin obviar, que como afirmaba Ortega y Gasset, somos nosotros y

las circunstancias. La mitad de la culpa precisa de un diagnóstico social ya que el delito es síntoma de una sociedad enferma.

A diferencia de la sociología que percibe a la persona como un número ínfimo fácilmente soluble a la masificación, y de la psicología que destripa a la persona como espécimen de laboratorio, la pedagogía sin estadísticas ni etiquetas, intenta comprender a la persona con el propósito de que ese aprendizaje retorne al sujeto de estudio -más allá de las generalidades sociológicas o las especificidades psicológicas-. La pedagogía penitenciaria, sin los paternalismos de esos saberes predictivos de domesticación, transforma la prisión en una posada donde, como en el *Castillo de los destinos cruzados* de Ítalo Calvino, diferentes experiencias se encuentran y comparten sus memorias, refrescándolas con otras palabras y con las palabras del otro. La institución penitenciaria, para la Pedagogía, es un purgatorio donde la palabras y los silencios donan oportunidades para imaginar e imaginarse (Novoa, 2018).

El objeto de la Pedagogía crítica y artística no estriba tanto en conocer los motivos o razones que han llevado a la persona a la pérdida de la libertad, tampoco desea desentrañar qué miserias institucionales o sociales la han condenado a vivir entre barrotes, no principalmente, tampoco ansía aumentar la abundante y exótica producción sobre las intimidades del mal o sobre las confesiones de los monstruos. La prisionalización supone un efecto Sísifo que fragmenta y desgasta los relatos experienciales que conforman la memoria tornando el pasado del condenado en una buhardilla donde los recuerdos se empolvan en un abandono similar al del árbol de navidad de Andersen, haciendo del presente un colonizador del pensamiento en un eterno déjà vú. La reconstrucción y la invención de la memoria resulta una alternativa a lo terapéutico que en palabras de Unamuno, no debe ser un tratamiento, sino un arte.

Los cuerpos prisioneros necesitan narrativas de libertad. La palabra como arte desnuda, desde los primeros tiempos, habita en la tradición oral; ya sea en una cueva decorada de mamuts o bajo la sombra de un baobab, las historias primigenias advertían a los que llegaban de los errores ya cometidos con el motivo de que las nuevas generaciones tuviesen la oportunidad de inventarse los propios. La construcción de un devenir, en la oralidad, supone un acto revolucionario propio de los sueños; la ciencia y la poesía son dos caras del saber donde la escritura es capaz de hacer funcionar la ficción en la verdad, las narrativas de libertad tienen el poder, como estrategia no como propiedad, de inventar la realidad (Deleuze, 2015).

Esa tradición oral ha viajado como el desierto, el viento baila palabras tan antiguas como el tiempo que nos devuelven al mismo lugar, donde cualquier ser humano se enfrenta al dilema de tomar decisiones que pueden devastar al otro o que pueden tornarlo en esclavo. Y cuando las circunstancias y tales decisiones suponen un desenlace fatal queda aun una vida por vivir. Aquí entra la pedagogía penitenciaria y también esas segundas oportunidades que tan bien nos relata Cervantes en su cautiverio de Argel, esas segundas oportunidades con sabor a cebolla que rima Miguel Hernández para abrazar a su familia antes de que muera de hambre. Porque uno de los síntomas que despedaza a la persona privada de libertad es la pérdida del control de su vida, experimentar como sus seres queridos abandonan el mundo sin que pueda abrazarlos, como los hijos crecen olvidando y como el mundo ya no es lo que era cuando uno por fin retorna al desierto de la realidad.

La vinculación entre literatura y privación de libertad es tan irresistible como el amor de Romeo y Julieta, la relación entre oralidad y libertad es tan estrecha como la de las zarzas con el árbol Garoé, parecen el mismo vegetal, da la sensación de que una no puede existir sin la otra. Y esta es la razón fundamental, después de muchas idas y venidas, para que en la Institución Penitenciaria de Tenerife nacieran las «Palabras Prisioneras».

La educación como acto de concienciación precisa tanto de la ética como de la estética, el pensamiento necesita de tiempo perdido que los griegos denominaron «kairós», la utilidad de lo inútil (Ordine, 2013) expresa que, sin cultura, el humano es un ser doméstico al servicio de la maquinaria de producción que ejerce el poder desde estrategias de saber que

crean realidades aparentemente estables. Una paz que encubre luchas de fuerzas constantes e invisibles a la ignorancia. La cultura que habita en el arte dota a la persona de instrumentos para la crítica y para la transformación de las verdades impuestas por los sistemas disciplinarios: la familia, la escuela, la fábrica, la cárcel (Foucault, 2012). Desde las artes y sus mecanismos hemos profundizado en las vinculadas a la palabra y en torno a ella, la lectura, la escritura y la narración. Integrar lo inútil como utillería de combate para transformar los cuerpos prisioneros en contra-panópticos, vigilantes del vigilante, buscadores de grietas, retornadores de odiseas que transforman la biopolítica en grafopolítica, cuerpos que piensan palabras y que las producen para inventar un nuevo porvenir. Tornar la poiesis en politeia.

No se trata de reinsertar a la persona para que acepte la realidad del delito sino de dotarla de herramientas para transformar la realidad que la torno en una exterioridad, en una anomalía, en una amenaza. El concepto de inclusión sin participación resulta una técnica de doblegar voluntades al servicio de un modelo de superproducción insaciable y adictivo. Necesitamos que la pedagogía crítica y artística actúe como una educación preventiva y prospectiva para escribir una *Anábasis* literaria que abandone la buena vida de la sociedad pantagruélica hacia la vida buena que imaginan los saberes emergentes de los cuerpos fronterizos. Para ello se introduce en las prácticas educativas habituales en las instituciones penitenciarias la necesidad de complementar la insuficiente escolarización, cuyo objeto es la capacitación laboral de bajo rango y, conformar una praxis pedagógica integral que permita a las personas privadas de libertad reflexionar sobre qué modelo de sociedad y de ciudadanía quieren construir y que precisan saber para tal empresa.

Necesitan escuchar esas voces que habitan en la tradición oral o en la literatura. Acompañar a sus personajes en agónicas odiseas, comprender cómo se enfrentan o cómo habitan los conflictos y cuál son las consecuencias justas o injustas de sus actos, discutir y deliberar sobre las tramas y sobre los deseos, traerlos a su memoria y resignificar los acontecimientos que devienen en su prisionalización. Existe una relación de connivencia entre la prisión y la literatura que merece ser tenida en cuenta. Son ingentes los ejemplos de personas privadas de libertad que resistieron las condenas leyendo y escribiendo. *Las mil prisiones* de Silvio Pellico, *La Balada de la Cárcel de Reading* y *De Profundis* de Wilde, *El testamento español* de Arthur Koestler, *Cartas de la cárcel* de Céline, *Notas de la cárcel* de Honecker, *En el laberinto* de Margaret Weis, las cartas de Sade a René, *Papillón* de Guzikowski... Sus obras son herramientas de complicidad para quienes habitan el laberinto del tiempo secuestrado. Sus palabras los incluyen y aguardan réplica. Propiciar el acto de escritura como consecuencia de la lectura es abrir una guerra de guerrillas contra la estigmatización y la normalización de las personas privadas de libertad, darles armas comunicativas para reconstruirse. Repensar el mundo que les aguarda con la sospecha de heredar un pasado que los mantendrá presos más allá de los barrotes hasta el final de sus días.

El trabajo educativo emprendido en los últimos cinco años implica la ampliación del campo de batalla fuera de la prisión, convocar a la sociedad a escuchar las palabras de las personas privadas de libertad. Despertar la inquietud que se hospeda tras la intuición de que las intenciones de reinserción sean una celada para expandir la máquina de producción. Profundizar en los mecanismos de dominación que arrebatan al humano la única propiedad legítima y real: su tiempo. Las personas privadas de libertad, a través de las palabras, nos recuerdan que no somos más libres por estar fuera de la prisión, que los mecanismos disciplinarios habitan en nuestros hogares, en nuestros trabajos, en nuestras escuelas, en nuestro ocio (Foucault, 2012). Que las maneras de expresión del poder conforman una miriada de micropolíticas que se aplican en cada esfera y en cada acontecimiento de nuestra existencia. Igual que los saberes actuales estudian a los presos para generar conocimiento de control, exactamente igual, podemos estudiar con ellos para originar saberes emergentes de liberación. Educación, palabra e inclusión no son solo la triada para la emancipación de las personas privadas de libertad, sino para la emancipación de las personas que vivimos privadas de libertad en la mayor prisión del mundo: la hiperrealidad.

Tras la segunda guerra mundial y con el juicio a Eichmann (Arendt, 1994), la sensación que habita en el alma de Europa se viste de una pregunta que baila entre las ruinas de las ciudades, cómo fue posible que personas como nosotras pudiesen haber acometido, siguiendo órdenes, tales atrocidades. Y en muchas bocas la palabra cultura floreció, recordando aquel pasaje de Johnson, el editor de Dickens, cuando narraba en algún año de aquella revolución industrial como los niños que sobrevivían al hambre y al frío de la noche, aguardaban al vapor que surcaba el Támesis. Entre los retales de niebla desembarcaba a un joven que rompía un paquete y extraía un facsímil que leía en voz alta. Ríos de pequeños avanzaban por los callejones, entre la niebla, repitiendo como el eco las palabras que el extraño con boina les regalaba hasta que su narración finalizaba y se perdía tras la puerta de una librería. Acababan de escuchar el último capítulo de Oliver Twist y no tenían ni menos hambre, ni sentían menos frío, eso sí, algo les quedaba en la mirada, esperanza (Rodríguez Martín, 2018).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El proyecto «Palabras Prisioneras» que deriva en «La crisálida y la mariposa» parte de la hipótesis de que una pedagogía crítica del arte favorece el desarrollo de una educación preventiva, incidiendo en una segunda hipótesis: la palabra como transversalidad para que las personas privadas de libertad resignifiquen su pasado –o puedan enfrentarse al mismo-. Dotarlas de herramientas para transformar la realidad e inventarse un porvenir fundado en otra manera de estar en el mundo sostenible y comunitaria. A lo largo de los últimos cinco años hemos trabajado progresivamente en el diseño de los objetivos que han transformado un proyecto basado en la tradición oral; la literatura; la lectura; la escritura y la expresión artística, hacia la complementación de la estructura educativa de la institución penitenciaria en la búsqueda de un desarrollo crítico, creativo y ético de una ciudadanía que enriquezca a una sociedad democrática fundada en un estado social de derecho.

- Crear un espacio de reflexión sobre temas específicos para que las personas privadas de libertad puedan redefinir su propia vida después de la experiencia en prisión.
- Fortalecer la identidad y la autoestima en clave comunitaria.
- Alentar y motivar a las personas privadas de libertad para que describan sus experiencias personales y comuniquen las dificultades de la vida en prisión mediante estrategias de la narración oral y la escritura creativa.
- Divulgación de documentos impresos y digitales para la visibilización del colectivo.
- Dotar a las personas privadas de libertad de herramientas críticas y autocríticas y habilidades comunicativas y expresivas para que visibilicen sus experiencias y creaciones dentro y fuera de la institución penitenciaria.
- Establecer vínculos entre la comunidad penitenciaria y la comunidad educativa.

METODOLOGÍA / MÉTODO

La metodología seguida a lo largo de los últimos años ha seguido el modelo de IAP (Investigación-Acción-Participación) y se ha enriquecido, mayormente, gracias a la cartografía y en los diagramas foucaultianos; las estructuras rizomáticas y los acoplamientos de Deleuze; los umbrales epistemológicos de Bachelard; las multitudes de Spinoza; los signos de Proust y el desencantamiento nietzschiano. «Palabras Prisioneras» ha ido transformándose y redimensionándose junto a sus protagonistas; la comunidad penitenciaria, la comunidad socio-artística del Festival Internacional del Cuento de Los Silos, la comunidad educativa de la ULL y del Centro de Educación para Adultos (CEPA) para conformar una red internacional junto a instituciones penitenciarias europeas dentro del proyecto Erasmus+ «La crisálida y la mariposa» que comenzará en el 2020.

Los precedentes del proyecto se remontan al año 2013, cuando analizando las necesidades de la Institución Penitenciaria de Tenerife, el equipo pedagógico del IFE Cum Laude diagnostica que la misma carece de un programa cultural y artístico para las personas privadas de libertad. Tal programa precisa, según los informes de la unidad terapéutica de, al menos, veinte animadores/as que implementen talleres de forma continua en todos aquellos módulos en disposición de participar. Para este cometido se diseña un plan de formación que se concreta en un curso impartido en dos modalidades; presencial y semi-presencial, denominado *Experto en Dinamización Socio-Cultural en Instituciones Penitenciarias* de 100 horas, de las cuales, cuarenta se destinan a prácticas donde el alumnado implementará los talleres de creatividad socio-artística diseñados en el curso.

A lo largo de tres ediciones se estudian los resultados del programa y a través del análisis de los cuestionarios y las entrevistas, el equipo educativo y el personal de la unidad terapéutica destacan la necesidad de trabajar en torno a las historias de vida, la escritura biográfica, la narración oral y la literatura.

En el año 2016 se coordina con el equipo pedagógico del Festival Internacional del Cuento el proyecto «Palabras Prisioneras» mediante el cual, parte del equipo formado en años anteriores y especialistas en literatura y narración oral, diseñan e implementan talleres de narración oral y escritura creativa junto a un club de lectura crítica. Este trabajo se extiende hasta la actualidad, sumándose los equipos del Aula Cultural de Narración Oral de la Universidad de La Laguna y de la Asociación para la Animación y el Fomento a la Lectura de Los Silos.

La metodología desarrollada ubica su centro gravitatorio en el poder pedagógico de la palabra experiencial que re-significa o desafía el pasado; para transformar la memoria traumática en memoria posibilitadora. Se seleccionan recursos de la tradición oral y de la literatura que versan sobre las consecuencias de las decisiones humanas y la necesidad de asumir responsabilidades y reparar los daños ocasionados en beneficio de la comunidad.

La tradición oral se fundamenta en hechos que parten de situaciones en las que los protagonistas pierden algo fundamental para su felicidad (Propp, 2011); en este caso, los síntomas de la prisionalización: la pérdida de la libertad deteriora la autoestima, altera las realizaciones de la vida cotidiana, supone una ausencia del control genuino de la propia vida, un estado permanente de estrés y ansiedad, la fragmentación de los vínculos con el exterior, la ausencia de expectativas de futuro y de responsabilidad y, alteraciones de la afectividad (Goffman, 2008). En los cuentos, en la tradición oral, encontramos un camino que transitaba por las infancias y que permitía a las personas privadas de libertad aprovechar sus experiencias para reflexionar sobre su pasado. Crear historias que podían atravesar los barrotes y volar hacia donde la imaginación los llevase.

Cooperando con el equipo educativo de la UTE y con los docentes de la Institución Penitenciaria se fusionaron, dentro de los itinerarios formativos, los talleres de oralidad, lectura crítica y escritura creativa, como actividades complementarias a las asignaturas de Lengua Española y Literatura. La coordinación resulta fundamental para que las personas privadas de libertad las entiendan integradas en un plan formativo que les favorezca la estancia en la institución y las dote de herramientas para la vuelta a la sociedad.

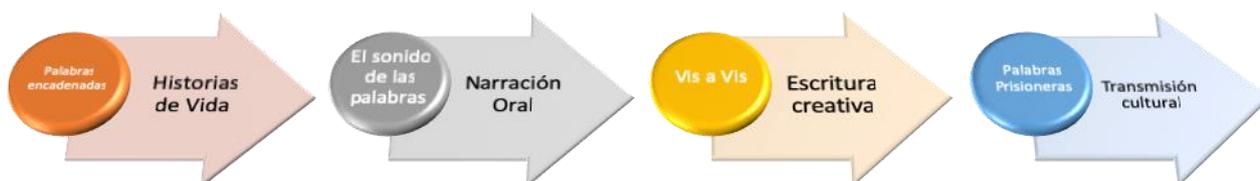


Gráfico de elaboración propia

Primera etapa; «Palabras encadenadas». Dar protagonismo a las personas privadas de libertad, crear un espacio de confianza para que fuesen sus palabras y sus historias las fuentes sobre las que construir los relatos que navegasen hacia las aguas de la literatura universal. Para generar ese escenario de intimidad comenzamos seleccionando cuentos provenientes de la tradición oral y obras de la literatura universal en los cuales las personas privadas de libertad podían identificarse: descubrir, conversando, analizando las historias, que los conflictos que habitaban en las tramas narradas resultaban próximos a los sufridos.

Los textos seleccionados contenían escenas o fragmentos relacionados con la libertad y la pérdida de la misma, con el objeto de orientar las conversaciones en base a la estructura de los propios relatos (Propp, 1998): los planteamientos abordaban la vida antes de la condena, el nudo versaba sobre la estancia en la prisión y, el desenlace, jugaba a imaginar la vuelta a la comunidad y los desafíos que la misma planteaba, trabajando en profundidad sobre el más allá del colorín colorado. Una premisa marcaba esta fase de trabajo, inspirados en la tradición oral árabe; un cuento no termina, acaba de comenzar otro. Retomando el pensamiento de Foucault y de Deleuze, las sesiones se sucedían paralelas a las cartografías de la realidad (diagramas) y las estructuras rizomáticas del pensamiento. Algo así como la estructura base de las *Mil y una noches*.

En la siguiente fase, «El sonido de las palabras», se abordaron las habilidades comunicativas desde estrategias escénicas del teatro y la oralidad. La importancia de la expresión como canalizador emocional y como estratégica sociodramática para desarrollar la reflexión y la escucha activa. Como bien dibuja Michael Ende en su obra *Momo*, cuando una persona se siente escuchada, de pronto, percibe que su vida, tan denostada, adquiere un valor singular. Lo vital de nuestro trabajo con las personas privadas de libertad, era, mediante la celada de la narración oral y la escenificación, elevar la autoestima y construir progresivamente vínculos entre las personas privadas de libertad cimentados sobre el respeto y los afectos. Amar es comprender y para comprender, es preciso conocer las historias del otro (Ortega y Gasset, 2006). Se sumó a este proceso, dado el grado de implicación y las oportunidades descubiertas, los presupuestos marcados en el *Teatro del Oprimido* de Augusto Böal. Abordamos el alma del teatro que es el conflicto como lugar que transitan diferentes miradas. Mediante la creación de respuestas a la prisionalización y sus razones, las personas privadas de libertad proponían acciones y diálogos que terminaban conformando una dramaturgia que favorecía una multiplicidad de singularidades, lo que desembocaba en debates que abordaban el delito desde múltiples perspectivas.

La tercera fase; «Vis a Vis», se centra en la creación de relatos breves o poemas que transformen las experiencias personales en ficciones. Para tal propósito, en base a lo trabajado en la primera fase, en sus historias de vida y, recuperando los análisis sobre la estructura narrativa de los cuentos tradicionales y la literatura universal, las personas privadas de libertad, en los talleres y en las clases de Lengua Española y Literatura, construían sus textos, los discutían, los corregían y finalmente, eran leídos en el aula, con la intención de propiciar reflexiones en torno a hechos críticos del pasado y la invención de porvenires. Una selección de estos relatos fue publicada en formato digital y en la revista *Mnemósyne* como pretexto para abordar la penúltima fase del proyecto; aquella que atraviesa los muros de la Institución Penitenciaria y nos devuelve al sentido de la obra de Víctor Hugo, enfrentarnos a la estigmatización que supone la prisionalización, visibilizando las experiencias de los penados en el escenario ético de la estética.

Volviendo a las tácticas de la segunda fase, se intensificaron las sesiones de oralidad e interpretación, en torno a la seguridad, la confianza y la comunicación, para que las personas privadas de libertad, mediante permiso penitenciario, viajasen a Los Silos y disfrutasen de los cuentos, de la libertad y del reconocimiento a su esfuerzo, por la comunidad (Pérez Martel, 2018).

El evento «Palabras Prisioneras», que comienza su andadura en el 2015 hasta la actualidad, es un espectáculo de narración oral ubicado en la mayor sala y donde el pueblo y los visitantes del Festival Internacional del Cuento de Los Silos escuchan las historias y los

poemas creados por las personas privadas de libertad en sus propias voces. Finalmente, aprovechando el taller de radio con el que cuenta la Institución Penitenciaria, tales historias, al finalizar el Festival, son radiadas para el resto de personas privadas de libertad y al mismo tiempo, el alumnado en prácticas de periodismo cubre todo el evento tanto en publicaciones de la universidad como del Festival.

La cuarta fase del proyecto, en la que actualmente se encuentra, es la de internacionalización y transferencia educativa de la experiencia. Por un lado el proyecto se eleva a la cooperación entre instituciones penitenciarias europeas como un Erasmus+ «La crisálida y la mariposa» en el cual se transformarán los trabajos de las personas privadas de libertad en materiales audiovisuales didácticos para trabajar en las escuelas. Y en una segunda línea, se preparará a las personas privadas de libertad para que elaboren productos narrativos autobiográficos que sean trabajados por los escolares de Canarias. El objeto final es que las personas privadas de libertad sean capaces de conversar con los jóvenes y servirles de referentes de cara a su futuro.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

¿Qué función debe cumplir la Institución Penitenciaria y que servicios educativos debe ofrecer a las personas privadas de libertad? Prevalece el carácter disciplinario, la acción terapéutica y la formación profesional con la creencia, extendida, de que la inserción social está vinculada exclusivamente a la inserción laboral, la asunción de normas y el control emocional. Los saberes que provienen de la economía y del meta-relato neoliberal insisten, a la par que con su crítica a la inutilidad de lo público, de lo ineficaz de las ayudas sociales y de la equidad frente a los fundamentos liberales de que cada uno es culpable de su destino. Las condiciones socio-económicas no sirven de excusa y tampoco el modelo de sociedad enfermiza, insostenible e injusta cuya sintomatología anega las prisiones del mundo. Se piensa, de forma general y, así proceden las políticas penitenciarias que, la cultura y el arte son frivolidades o en el mejor de los casos, actividades de entretenimiento que no merecen ser financiadas y que solo pueden ser introducidas mediante el voluntariado, ocasionalmente, para distraer a las personas privadas de libertad. No es sencillo tornar la mirada cuando el daño provocado por el delito habita en una sociedad que mediáticamente aprende a prejuizar y a odiar a través de pantallas y de titulares. Cuando la lectura y el estudio ya no son protagonistas del presente, el delincuente es marcado de por vida, se asume que está en su cuerpo, en su naturaleza, la raíz del crimen. Se le diagnostica como enfermo o demente, una mala persona cuyo remedio es la reconversión mediante tratamientos químicos, psicológicos o mediante su reclusión y aislamiento durante el mayor tiempo posible. No olvidemos las actuales demandas sociales de extensión de las penas hacia la perpetuidad.

No podemos negar la naturaleza de ciertos crímenes ni obviar el dolor de las víctimas y de sus seres queridos, sería irresponsable y ofensivo para quienes sufren la muerte en vida tras haber experimentado atrocidades indignas de lo humano, es cierto. Pero en nuestro trabajo, a lo largo de estos años en la institución penitenciaria, hemos podido comprobar que, aproximadamente, el noventa por ciento de las personas condenadas son por delitos de consumo o tráfico de drogas. Si entrar en detalles, sospechamos que tales delitos provienen de un modelo de sociedad y de entornos socioeconómicos marginales o periféricos, que los grandes criminales políticos o económicos nunca serán vecinos de celda y que, nos resta un diez por ciento en el que aparecen toda suerte de casos, desde los deleznable hasta los incomprensibles. Pero como ya hemos esbozado; el ecosistema carcelario es un espejo prístino de nuestra sociedad, lo que pasa afuera también sucede dentro. Y muchos de nosotros, por fortuna, no estamos dentro por las circunstancias.

Y a pesar de las resistencias los resultados de «Palabras Prisioneras» son como la escena de los huérfanos de Dickens, en medio del frío y el abandono, esperanzadores. La pedagogía crítica y artística conforma parte transversal del programa formativo de la

institución penitenciaria incidiendo no solo en la convivencia sino en la calidad de vida tanto de las personas privadas de libertad como del personal educativo y de vigilancia de la cárcel. De tal modo, sin ser amigos de las estadísticas en los últimos años se han pasado de dos graduados a catorce en el curso 2018-2019, es cierto que no podemos establecer un efecto-causa directo pero sí intuimos y, es algo que merece ser estudiado en próximos años, la mejora del rendimiento académico gracias a la incorporación de la palabra y su utillaje artísticos. Debemos resaltar el renacer de actividades paralelas y lo más interesante, su interconexión rizomática; los talleres aislados y sin un objetivo claro forman parte de una estructura coherente que gira en torno al desarrollo del pensamiento crítico y de una ética intersubjetiva en las personas privadas de libertad. En palabras del profesor Perera Méndez, hacemos camino desde una moral heterogénea –disciplinaria- a una moral autónoma –ético-política; es decir, pedagógica-. Desde la radio al teatro, desde la lengua española al club de lectura, va conformándose una red de cordones de plata que apunta hacia el exterior: la transformación de la sociedad desde la prisión.

La transferencia social del conocimiento que entendemos debe derribar los muros de las universidades y poner sus saberes al servicio de la sociedad trasciende en la institución penitenciaria, la complicidad con el Festival Internacional del Cuento de los Silos y de su programa «Cuentos sin fronteras» -cuyo fin es dotar de voz a los silenciados-. El trabajo creativo y en ocasiones autobiográfico de las personas privadas de libertad es trasladado al escenario y compartido con la comunidad. Se incluye en el programa del Festival «Palabras Prisioneras» -desde los principios de Augusto Boal- concluir la narración de los textos con debates en torno a la inclusión, la educación y la palabra. El resultado de tales conversaciones estimula el ánimo investigador y genera investigaciones y estudios que son publicados en la revista internacional Mnemósyne y en las páginas digitales de la institución penitenciaria y del festival. En la quinta edición se genera un monográfico sobre «Palabras Prisioneras» desarrollado por el alumnado en prácticas de Periodismo de carácter divulgativo.

En clave cuantitativa han participado, aproximadamente, más de mil personas privadas de libertad, se han generado cientos de cuentos y poemas, ensayos, novelas, obras de teatro y el programa de radio «Palabras Prisioneras» da difusión continua de los mismos de forma semanal a toda la comunidad penitenciaria. Ha sido tal el calado del proyecto que el propio personal de la institución participa de las producciones artísticas y trabaja mano a mano con las personas privadas de libertad. Algunas obras han obtenido premios individuales y también la institución penitenciaria y el Festival Internacional del Cuento de los Silos.

Los resultados cualitativos se centran en la mejora integral de la calidad de vida de las personas privadas de libertad y de la convivencia dentro de la institución. Es cierto que carecemos, por el momento, de un estudio riguroso sobre la reinserción, asumimos el mismo como una tarea pendiente de cara a los próximos años. Sin embargo, observamos sistemáticamente una mejora importante en las personas privadas de libertad que han participado en el proyecto desde el aumento progresivo del interés por parte del resto de la comunidad penitenciaria que va anexando e interconectando proyectos de sostenibilidad, de igualdad de género, de resolución de conflictos y sobretodo de intercambio de experiencias con los diferentes colectivos de la comunidad que nos contiene. Y esa suma de experiencias va transformando de forma significativa no solo la mirada de los internos sino también de los externos, se va conformando una percepción de la institución y de sus huéspedes de mayor comprensión y empatía: los seres amenazantes pueden ser seres educados y educantes, modelos para que las próximas generaciones tenga instrumental experiencial que los prevenga del delito, que los ponga en alerta como potenciales delincuentes. Todos los somos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

La cárcel podría resultar un lugar necesario para transformar a las personas y sus circunstancias, una escuela de segundas oportunidades que nos mostrase no solo a los criminales reinsertados sino que nos enseñase los conflictos sociales que inspiraron el delito. A su vez, alojado en la reflexión que propicia el encarcelamiento de una persona habita el análisis sobre la legitimidad y proporcionalidad de las leyes. De lo contrario, como bien analiza Foucault, seguiremos culpabilizando únicamente al delincuente y mantendremos la lógica de aquel Pilatos lavándose las manos.

La lógica del proceso kafkiano precisa de la impunidad y absoluta pureza del procedimiento y de la institución. El objetivo es mantener el mayor tiempo posible al culpable fuera de la sociedad, se entiende que así el mundo resulta seguro y la paz se perpetúa. Solo necesitamos echar una rápida ojeada a las cifras de delincuencia en el mundo, a todos los niveles, para intuir que no existen cárceles suficientes para dar respuesta al deseo de los burócratas. Un proceso que no termina con el veredicto y la sentencia. La vida en prisión su sumerge en otro proceso donde los muros y los relojes diseñan un laberinto temporal que termina con la persona privada de libertad caminando en círculos por el patio, sin saber por qué ni para qué. Los uniformes, las celdas, los barrotes, las bandejas de metal, las mesas fijadas al suelo, el color de los muros, las normas tatuadas en cada pasillo, los recuentos, piezas de un engranaje procedimental dispuesto para anular la voluntad y someter a la persona a una obediencia absoluta. Es el miedo el silencio de la prisión (Novoa, 2018).

La tradición oral es como el desierto, la memoria sin dueño de todos aquellos que desaparecieron y nos regalaron su experiencia en forma de relatos. La estructura y las historias que han viajado desde las primeras edades hasta nuestros días, conforman tramas sobre cómo cualquier ser humano, a pesar de su punto de partida, a pesar de cómo comience el cuento, puede terminar logrando aquello que necesita su comunidad para que sus niños puedan jugar sin miedo (Melestinski, 2001).

En la tradición oral habitan reflexiones que nos permiten entender el conflicto entre los deseos y las prohibiciones –Freud-, entre el sujeto y el medio –Darwin-, entre ricos y pobres –Marx-, entre las diferentes decisiones que podemos tomar –Sartre, Piaget-. En tales conflictos se precisa de la cooperación; en gran número de cuentos además, la solución al problema es transgeneracional y lo quizás más interesante, que los mismos problemas provienen de desequilibrios en el desarrollo sostenible de la comunidad. Despliegan diferentes visiones del mundo (Weber, 2012) que nos permiten entender al otro como uno de los nuestros, son puentes hacia la multiplicidad de las singularidades porque a pesar de las voces, los olores y los colores, siguen hablando de personas que aman, temen, sufren y sueñan. Por todo ello, las personas privadas de libertad, sin importarnos su nivel educativo, vienen provistas de trozos de infancia sanos desde los que se puede reconstruir una memoria y una trama vital que los ilusione, que les invite a retomar la pluma y reescribir sus vidas.

Este es el érase una vez de la tradición oral y de los cuentos que conecta con las historias de vidas y convierte la institución penitenciaria en una escuela donde las palabras pueden inventarse un futuro desde un presente de conciliación y un pasado educador (Ricouer, 2004). La transformación del espacio desde lo imaginario no tiene que suponer una suerte de escapismo, no lo es en el caso de Gretel que representa con tino el conflicto que late en la sociedad del espectáculo y del consumo del siglo XXI (Baudrillard, 2008). La pequeña encuentra en medio del bosque, metáfora de las periferias, de los cinturones de herrumbre, de las zonas marginales (Wallerstein, 2010), un oasis en forma de casa de chocolate. Este espacio anegado de golosinas encarna la fisonomía del ocio colonizado por la arquitectura de los parques de atracciones. Un ocio al servicio del beneficio y fundado en la creación de nuevas necesidades que transforma a la ciudadanía en consumidores. Una tiranía del placer

estimula el delito cada vez que una persona no puede saciar el apetito de una adicción inducida mediáticamente. La obsolescencia programada resulta el procedimiento kafkiano que encuentra su metáfora en el azúcar, elemento que supone el cemento de la casa que invita a Gretel a ser feliz. Bien conocemos la historia y la trampa que la misma encierra. Gretel no precisa las golosinas sino un hogar donde pueda dormirse con un buen cuento. Lo mismo sucede en la prisión.

Gretel nos muestra los peligros que habitan en los paraísos artificiales recordándonos que, entre tantas urgencias, son las cosas importantes las que deben tener presencia en el relato de nuestras vidas. La cultura que encarna Gretel resulta un jardín de palabras que jugando le susurran un discurso emancipador capaz de desmascarar los seductores cantos de sirena del capitalismo. Cultura que la dota de raíces para permanecer bien fijada a la realidad. Una realidad que en los cuentos se muestra cruel y que demanda de la niña fuerza, astucia, paciencia y aquel elemento que Aristóteles consideraba crucial para la persona virtuosa, el don de la oportunidad. Saber en qué momento debemos actuar. Gretel encarna una maravillosa lección de toma de decisiones que podría servir de introducción a un magnífico libro de política. Gretel no solo nos cuenta la historia de una niña, una casita de chocolate, una infancia en peligro y una sociedad que ansía comercializar hasta los sueños, también nos instruye sobre cómo podemos participar del mundo y transformarlo. Escuchar devuelve al escuchado la dignidad que portan sus propias palabras. Ser escuchado por un libro invita al silenciado a un escenario donde los personajes lo hospedan y le muestran sus intimidades sin juzgarlo. La literatura y la narración oral son zaguanes. Ofrecerle a la persona privada de libertad un folio en blanco es regalarle un espacio para escucharse y reconocerse.

No se trata de transformar las instituciones penitenciarias en laboratorios de escritura; no se persigue, aunque no se desprecia, la función estética de la literatura. Lo que ofrece la escritura como ritual transmutador de las palabras no dichas en palabras esculpidas en papel, es la tangibilización de la memoria como el libro que hemos de leer para conocernos. ¿Por qué la escritura? Tal vez la narración logre en la persona privada de libertad ese atravesar el espejo y volver al mundo de la imaginación, pero la escritura posee un tempo que obliga a la mente a elegir con mayor cuidado las palabras, desacelera el mundo de tal manera que escribiendo la mente no solo pone asunto en la trama que relata sino que piensa sobre ella. Alicia está tomando conciencia de que sus sueños y pesadillas son fragmentos desordenados de su vida; de la experimentada, de la escuchada, de la leída. Comprende que su identidad se ha ido construyendo palabra a palabra y que no resulta un relato concluso.

La pedagogía penitenciaria, fundada en la palabra, expresado por la profesora González Luís, más que ofrecer un punto de vista pretende crear un espacio desde donde mirar; al modo shakesperiano de la *Tempestad*, un santuario donde la persona se sienta libre de recordar y expresar, de escuchar y repensar todo aquello que ha vivido sin juicios morales ni legales de por medio. En el acto de compartir lo vivido se encuentra la oportunidad de resignificar lo sufrido. Aquello que nos derrotó nos puede servir para vencer. Aquello que nos condenó nos puede liberar.

La literatura que sufrió y sufre los ataques de histeria de la censura no tiene límites porque habita un espacio no legalizable que es la imaginación. Tal vez esa sea una de las razones por las cuales los totalitarismos la persiguieron y, quizás, fuese uno de los motivos de desconfianza de aquellos grandes hombres que asumían con sus ideas toda la voluntad de los pueblos. La literatura que en *1984* defiende un trozo de humanidad donde un hombre y una mujer pueden ser, a pesar de las normas, lo que sueñan. La literatura que se torna en un espacio de intimidad en el interior del corazón de las tinieblas, que otorga al Minotauro un consuelo que ya no espera.

Literatura que invita a participar de ella. No hay mejor prólogo para la escritura que un libro leído hasta la última página. Tampoco existe mejor escuela. Pensamos palabras y el manantial de las mismas es la literatura. Y de ese hontanar puede beber uno sin saciarse

jamás, una fuente que no se agota porque no se consume sino que se distribuye. La naturaleza comunitaria de las palabras rompe con el mecanismo base del capitalismo, la competitividad. Cuando uno comparte sus conocimientos no pierde nunca, aprende haciéndolo como aprendió recibiendo los conocimientos de otros. La naturaleza comunitaria de la literatura favorece la participación; y la participación funda el sentimiento de pertenencia. Una persona que pertenece a una comunidad tiende a proteger no a destruir, genera vínculos de respeto porque se siente responsable del otro o de lo otro.

Si atendemos a la etimología del intelectual, «modeladores del alma», podríamos inferir que escribiendo tenemos la oportunidad de modelarnos, que la escritura también es una escuela donde las palabras nos muestran como somos o, cómo podríamos ser, desde una perspectiva que, metafóricamente, supone un viaje astral, un mirarnos desde fuera para comprendernos. No cambiamos el espacio ni el tiempo, nos cambiamos a nosotros mismos. Nos reinterpretemos como segismundos. *La vida es sueño* nos muestra al hombre condenado que se libera sin que a lo largo de todos los actos de la obra, cambie el contexto. Segismundo comienza y termina en el mismo espacio-laberinto y en el mismo tiempo-purgatorio, sin embargo, él, ha cambiado.

Según Samir Nair vivimos en el tiempo video-esférico y prosigue que hace unos cincuenta años comenzó el declive de la larga era grafo-esférica. Son más de treinta siglos en los que la palabra escrita ha sido el eje del pensamiento humano, durante mucho tiempo un bien solo al alcance de unos pocos y que, gracias a la imprenta, iría llegando a fundar lo que llamamos, culturalmente, democracia. Y justo cuando parecía que el metarrelato de la palabra escrita debía fundar un mundo dónde podríamos vivir juntos irrumpió la imagen. Una imagen que en el formato audiovisual iba a viralizarse en el nuevo laberinto de los laberintos que es internet.

La palabra escrita precisa de un esfuerzo para ser comprendida, una vez cala en nuestro pensamiento se torna en un vínculo de piedra, de ahí que muchos libros y muchos cuentos hayan viajado a lo largo de los siglos y continúen siendo modelos para estar en el mundo. En cambio, la imagen no requiere esfuerzo alguno. Posee un poder de emocionar que logra viralizarse en eso que Baudrillard llama el tiempo en directo. Rememoren esa imagen de aquel niño ahogado en una playa del mediterráneo y tengan presente como a los dos días ya nadie lo recordaba.

Conviven dos fenómenos que merecen ser estudiados para intuir las nuevas formas de dominación que ha desarrollado el neoliberalismo para transformar a al ciudadano en consumidor. Volvamos a la etimología, en este caso de la palabra enfermedad; «in-firmis», no fijados al mundo. Hipócrates y Galeno coinciden en la idea de que la medicina no consistía en recetar fármacos sino en conversar con la persona que sufría para que ésta encontrara en sus palabras, en su relato, aquellas conductas que la dañaban. La filosofía que albergaba esta manera de mirar el mundo residía en la idea de que la enfermedad resultaba de una mala adaptación al medio. El diagnóstico se fundaba en la conversación y el tratamiento en la toma de decisiones por parte de la persona enferma.

En el escenario video-esférico, dónde los neologismos le ponen el prefijo «pos» a palabras tan bellas como verdad, la mentira parece el único lenguaje universal. Una mentira que sustituye a la realidad y que prescinde de la ficción, de tal manera que, como el bueno de Segismundo, resulta complejo saber si lo que estamos viendo es lo virtual o lo real. Y lo más inquietante, que tanto los sueños como la vida resultan rentables como espectáculos (Marzano, 2010). Segismundo, en el siglo XXI, formaría parte de un reality show donde se publicitarían cursos de coaching y libros de autoayuda.

Bauman define nuestra época como un tiempo de valores débiles, retornan a esa idea de una humanidad no fijada que habita un relativismo moral que favorece el libre albedrío de un capitalismo que se comporta como un niño caprichoso (Béjar, 2007). Los daños colaterales de este videojuego obtienen innumerables likes que alivian conciencias e inflan cuentas bancarias. Y a pesar de tanto photoshop las cárceles se llenan de personas y sus circunstancias.

Entre tratamientos; terapias; diagnósticos; sentencias; condenas; juicios; categorías y demás calificativos, en esos espacios imaginados por Bentham para el control y la dominación de los monstruos, son los libros un susurro que les recita versos de su humanidad. Son páginas de esperanza restauran fragmentos de la propia vida. Y tal vez, de las nuestras. Porque en este relato sobre el Minotauro somos los espectadores que tarde o temprano habrán de alimentarlo. Inquietante perspectiva.

Del proyecto «Palabras Prisioneras» (Vargas González y Alfaya González, 2016) hemos aprendido, en estos últimos años, cada vez que escuchamos sus relatos que, esas palabras llevadas a la Institución Penitenciaria son devueltas, más allá de los barrotes, como espejos de nuestras miserias. Habitan en esos tramas una mirada crítica hacia una sociedad fundada en la banalidad y en la indiferencia (Baudrillard, 2008) que expande, desde el soliloquio económico, un programa de cosificación que aniquila todo aquello que defendió, durante más de treinta siglos, la literatura.

En este futuro donde tanto se habla de inteligencia artificial, precisamos de las palabras, de todas las palabras que habitan la literatura, para imaginar la más necesaria de las tecnologías, la inteligencia humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Hannah (1994). *Los orígenes del totalitarismo*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini S.A.
- Arnanz Villalta, Enrique (1988). *Cultura y prisión. Una experiencia y un proyecto sociocultural penitenciaria*. Madrid: Ed. Popular, S.A.
- Blanchot, Maurice (2016). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros.
- Baudrillard, Jean (2008). *Pacto de la lucidez o la inteligencia del mal*. Madrid: Amorrortu.
- Béjar, Helena (2007). *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*. Barcelona: Herder Editorial.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (2005). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, Gilles (2015) *Foucault*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gairín Sallán, J. y Domínguez Fernández, G. (1986). Experiencias educativas en las instituciones penitenciarias. En Quintana, J.M. (coord.): *Investigación participativa*. Narcea: Madrid.
- Foucault, Michel (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1994): *Microfísica del Poder*. Barcelona: Editorial Planeta Agostini S.A.
- Goffman, Erving (2008). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- González Novoa, Andrés (2018). Pedagogía Penitenciaria y Palabras Prisioneras. Lectura, escritura y narración oral. *Mnemósyme. Revista del Festival Internacional del Cuento*, nº22, pp.35-44
- Marzano, Michela (2010): *La muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en internet y sus implicaciones éticas*, Barcelona, Tusquets editores.
- Meletinski, Eleazar M. (2001). *El mito, literatura y folclore*. Madrid: Akal.
- Ordine, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Barcelona: El Acantilado.
- Ortega y Gasset, José (2006). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Libros, SLU.
- Pérez Martel, Jose María (2018). Festival Internacional del Cuento de Los Silos 2017. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cepasantacruzdetenerife/2018/01/02/festival-internacional-de-cuentos-de-los-silos-2017/>
- Propp, Vladimir (1998). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Propp, Vladimir (2011). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Ricouer, Paul (2004). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez Martín, Adriana (2018). Naturalicemos la convivencia entre diferentes. *Mnemósyme. Revista del Festival Internacional del cuento*, nº21, pp. 9-11.

Vargas González, Natalia y Alfaya González, Yanire (2016), Palabras Prisioneras en *Mnemósyne. Revista del Festival Internacional del Cuento*, nº19, pp. 4-10.

Wallerstein, Immanuel (2010): El moderno sistema mundial: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI, Madrid, Siglo XXI.

Weber, Max (2012): La sociología del poder. Los tipos de dominación. Madrid: Alianza Editorial.

Zamoro, Patxi (2005).A ambos lados del muro. País Vasco: Editorial Txalaparta.

LAS LITERATURAS AFRICANAS EN EL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES PUMUO

Vicente Enrique Montes Nogales
Universidad de Oviedo

PALABRAS CLAVE

Enseñanza para adultos, África, Literatura, interculturalidad, didáctica

RESUMEN

Las literaturas africanas son un útil recurso para adentrarse en otras culturas, reflexionar acerca de ellas y construir puentes entre dos continentes, el africano y el europeo, pues permiten observar que, aunque las realidades y dificultades a las que se enfrentan los individuos pueden diferir sustancialmente, los sentimientos son los mismos. Así se constata en los talleres de literaturas africanas que ofrece la Universidad de Oviedo en su programa para mayores al alumnado que manifiesta interés por la lectura y por otros modos de vida y costumbres. La presencia en el aula de algunos de los autores estudiados y el análisis de su obra favorecen el mejor conocimiento de otras sociedades, de las razones que les conducen a publicar, de los problemas que origina la convivencia de diversas culturas y de determinadas cuestiones socioculturales

La formación de este alumnado requiere una didáctica particular, muy dinámica, que hace posible la impartición de contenidos que presentan un grado de dificultad medio o superior, dirigida a la reflexión, al debate, a la autoestima y a la satisfacción de inquietudes intelectuales. Por el perfil del alumnado y sus intereses, poco tiene que ver esta enseñanza con aquella que está orientada a la inclusión integral de los individuos sin títulos académicos o sin una formación básica y que los encamina a su incorporación al mercado laboral.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Parece evidente que el envejecimiento se produce en Europa a una edad cada vez más tardía. Limón y Ortega distinguen las dos concepciones de la vejez en las primeras décadas del siglo XXI: el deficitario, asociado a la involución y al déficit; el modelo de desarrollo, según el cual la vejez es otra etapa en la que abundan las posibilidades de evolución del individuo y en la que “la educación, la formación está presente como estrategia básica para una mejor calidad de vida desde una visión nueva, salutogénica y formativa.” (Limón y Ortega, 2011, p. 228). Dicha formación es un elemento esencial en la participación activa de las personas mayores en las diversas unidades sociales.

Las universidades españolas ofrecen enseñanza a un amplio colectivo de la sociedad, incluyendo a individuos que han sobrepasado la juventud. Bru Ronda distingue diferencias entre la educación superior para mayores que se lleva a cabo en las diversas universidades españolas y aspectos comunes. En sus programas se observa una preferencia por los contenidos relacionados con las humanidades y las ciencias sociales, aunque eso no significa que se olviden otras disciplinas del saber, como las ciencias de la salud, la tecnología, las ciencias de la información y las ciencias experimentales. Los idiomas y las TIC gozan de una presencia cada vez más importante. Esta autora señala que el hecho de que compartan las infraestructuras con estudiantes más jóvenes favorece la convivencia, sin embargo, en la Universidad de Oviedo, nunca he observado contacto entre estos sectores de la población. En lo relativo al profesorado, según esta autora, los docentes suelen ser los que están integrados en los departamentos de las universidades y también se recurre a

otros expertos cuyos conocimientos puedan ser útiles para esta enseñanza. Lamontagne (2014), que proporciona información sobre las universidades de la tercera edad en Bélgica, Francia, Quebec, Nuevo Brunswick y Suiza, muestra una evidente diferencia entre esta instrucción y la que se desarrolla en España, ya que asegura que los docentes que participan en esta formación en el año 2018 son frecuentemente profesores jubilados.

El nuevo concepto de universidad implica, según Blázquez Entonado (2002, p. 93), aceptar que: es posible aprender en cualquier periodo de la vida, ya que algunas limitaciones de la edad se ven sustituidas por otras fortalezas que otorgan los años, como la experiencia⁵⁹ o la constancia; que la docencia impartida no puede estar orientada únicamente a formar profesionales o investigadores, sino a crear un sociedad más culta, en general; que la educación dura toda la vida y que la universidad debe contribuir a que los ciudadanos se cultiven si así lo desean. Asimismo, otros estudiosos (Sancho, Blasco, Martínez y Palmero, 2002) aseguran que la jubilación no supone una disminución de la motivación para el estudio.

En cuanto al alumnado, parece que existen diferencias entre unas universidades y otras, variando en función principalmente de la comunidad en la que se ofrezca esta formación:

El alumnado que acude a los PUPM [Programas Universitarios para Mayores] es muy diverso, lo cual tiene que ver con las características sociodemográficas de cada región y el área económica y territorial de influencia de cada universidad. En general, podemos hablar de un alumnado «relativamente joven», en donde las cohortes de edad con mayor número de estudiantes se concentran entre los 55 y 64 años, al que le sigue en importancia el grupo que va de los 65 a los 74 años, presentando en general estos alumnos de los PUPM niveles de estudio superiores a la población mayor española, suponiendo incluso en alguno de los programas un porcentaje de titulados universitarios del 52% (diplomados o licenciados) entre el personal que accede a los mismos. (Bru Ronda, 2010, p. 13)

Los talleres de literaturas africanas que organiza la Universidad de Oviedo están destinados a la enseñanza de adultos, mayores de cincuenta años, y suelen atraer a individuos que han cursado en su mayoría estudios secundarios o superiores. Se trata de formación universitaria no reglada y que forma parte del programa universitario para mayores PUMUO, enseñanza coordinada por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Proyección Internacional. La materia de los talleres mencionados está integrada en el grupo temático de las humanidades. La idiosincrasia del alumnado, formado principalmente por mujeres (70,5 %), de una edad que oscila principalmente entre los 61 y los 70, orienta la didáctica de los talleres, ya que se trata de una enseñanza voluntaria, en la que no se premia mediante diferentes grados de calificaciones, y cuyos participantes toman sus propias decisiones. Bru Ronda (2010: 13) señala que el alumnado de la universidad para mayores está formado en su mayoría por mujeres (64,5 %), frente a una minoría de varones (35,5 %). Se trata principalmente de mujeres que viven solas y que están solteras, viudas, separadas o divorciadas.

Según los datos ofrecidos por la Dirección de Área y Formación Continua y PUMUO de la Universidad de Oviedo, se observa que el número de mujeres matriculadas en esta formación en octubre de 2018 es muy superior al de varones, y que el tramo de edad predominante es de 66 a 70 años:

Rango de edad	50 a 55	56 a 60	61 a 65	66 a 70	71 a 75	76 a 80	> 80
	22	67	178	196	99	30	20

Fuente: Dirección de Área y Formación Continua PUMUO de la Universidad de Oviedo

⁵⁹ Ver Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015, p. 62).

Un porcentaje elevado de este alumnado ha desarrollado un trabajo remunerado, de modo que es posible que sus ingresos sean superiores a los de la población mayor en general. Este alumnado debate cuando le parece oportuno y no necesita un esfuerzo mnemotécnico considerable. Los talleres de literaturas africanas no requieren vigilancia y la tarima no dicta cátedra. Uno de sus objetivos más generales es la reintegración del alumnado en el proceso de aprendizaje. La mayor parte dispone de tiempo libre y manifiesta un gran interés por adquirir más conocimientos, entre ellos los que proceden del acercamiento a nuevas culturas y literaturas.

Una de las principales características de estos talleres es la participación de los escritores estudiados, y esto se consigue gracias a la labor de la fundación El Pájaro Azul, con la que la Universidad de Oviedo ha establecido un convenio de colaboración y que organiza actividades en torno a las culturas del continente africano. El análisis de la producción literaria de los autores se complementa con sus explicaciones y con la creación de material en soporte CD, generando un espacio de debate poco frecuente en los procesos de enseñanza. Las clases están orientadas al conocimiento de otros modos de vida y costumbres, pero también a la reflexión acerca de la sociedad en la que está inmerso el propio alumnado, pues la mirada de individuos pertenecientes a sociedades diferentes a la española permite que pensemos atenta y detenidamente sobre nuestros hábitos y costumbres. De este modo, se ponen de relieve determinados estereotipos que generan prejuicios, marginación y que impiden la integración social de las personas.

LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA PARA MAYORES DE 50 AÑOS

La literatura es una de las mejores herramientas para propiciar la reflexión y el debate de cualquier cuestión que resulte de interés para la sociedad. La lectura disminuye el sentimiento de soledad y distrae ya que es en sí misma un instrumento que favorece determinadas estrategias mentales. Conquet informa acerca de una experiencia que se producía a inicios de los años setenta del siglo XX en Francia, organizada por el Club de Retraités de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, que consistía en cursos de lectura rápida dirigidos a individuos entre sesenta y setenta años que pretendían seguir en contacto con su tiempo. Estas son las conclusiones que se extraen de estos cursos:

A lo largo de diez sesiones, de una duración de dos horas cada una, leen textos de interés general acompañados de cuestionarios de memorización. Los resultados alcanzados son la duplicación de su velocidad inicial y un aumento de la tasa de comprensión-memoria. Pero el resultado más sensible es que los participantes leen más fácilmente y con más placer. (Conquet, 1978, p. 51)

Además de los beneficios cognitivos e intelectuales, la lectura de textos literarios también provoca emociones, despierta la imaginación y mejora la oratoria. Se muestra un excelente recurso para abordar cuestiones de gran interés para la sociedad actual porque interpreta la realidad, como la inmigración o las cuestiones de género. Por ejemplo, los talleres de literaturas africanas visibilizan los estereotipos y favorecen su cuestionamiento y, además, abordan cuestiones históricas, como el proceso de descolonización del Sáhara español o la independencia de Guinea Ecuatorial de España. Por consiguiente, adentrarse en otras literaturas es una actividad propicia para los programas formativos de enseñanza para mayores de 50 años.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El principal objetivo de este estudio es mostrar una experiencia docente cuyas principales pretensiones han sido la incitación del alumnado a la lectura, la potenciación de la reflexión y del debate acerca de cuestiones sociales relacionadas con el argumento de los relatos mostrados, el acercamiento a las literaturas africanas, el descubrimiento de las culturas del continente vecino a través de la producción literaria y la supresión de las barreras raciales

mediante el conocimiento del Otro. Se pretende, igualmente, mediante este análisis presentar la literatura como herramienta de tolerancia.

A fin de diseñar los talleres de literaturas africanas, es preciso prestar especial atención al particular alumnado a quien van dirigidos estos talleres ya que su edad, formación previa y motivaciones determinan la didáctica aplicada, encaminada a la reflexión y al intercambio de experiencias a partir de los textos literarios. De este modo, se pretende ofrecer la literatura como una excelente herramienta para la enseñanza destinada a mayores.

Esta experiencia didáctica muestra un ejemplo de colaboración entre la Universidad de Oviedo y una entidad externa, la Fundación El Pájaro Azul, que permite aunar esfuerzos y financiar un proyecto que repercuta en la sociedad en general y en el alumnado de la universidad para mayores en particular. Esta fusión hace posible la elaboración de material docente de interés para diferentes sectores de la población.

METODOLOGÍA / MÉTODO

El enfoque didáctico elegido persigue principalmente la participación del alumnado, aunque es precisa una fase introductora en la que el protagonismo recae sobre el docente, de modo que en cada taller se sigue el siguiente orden: introducción a la sociedad presentada, explicación de la corriente literaria o del autor; lectura de textos, visualización del material audiovisual creado y debate. Este es el plan de trabajo desarrollado para el diseño de los talleres:

1. Invitación de los escritores y creación del cronograma de conferencias.
2. Solicitud de creación del aula virtual.
3. Elección de los textos literarios según los contenidos de los talleres.
4. Presentación del programa al alumnado y comienzo de la impartición de los talleres.
5. Carga de los contenidos en el campus virtual, a medida que son necesarios.
6. Elaboración de material audiovisual con la colaboración del Servicio de audiovisuales de la Universidad de Oviedo.
7. Conferencias de los autores.
8. Incorporación del material al Campus y empleo en los talleres.
9. Presentación de encuestas y finalización de los talleres

La planificación responde a las necesidades de los talleres y a la presencia en Oviedo de los escritores invitados por la fundación El Pájaro Azul, con quien, como hemos indicado, la Universidad de Oviedo tiene un convenio de colaboración. La preparación de los textos literarios y de las recomendaciones de lecturas es posible antes del comienzo de los talleres. También la solicitud de creación del aula virtual es realizada con anterioridad, sin embargo, se carga el material a medida que avanzaban los contenidos. Se analiza la producción literaria de los escritores, lo que permite un mayor conocimiento de su obra y de las sociedades de las que proceden. La introducción de los vídeos en el aula favorece el debate y el intercambio de ideas entre el alumnado y los docentes.

El aula virtual reúne al alumnado de dos sedes, la de Oviedo y la de Gijón, favoreciendo el debate mediante foros. Son justamente estos foros los que supusieron el aspecto más infructuoso de estos talleres, ya que, aunque los alumnos agradecen la existencia de este espacio virtual, muestran una evidente preferencia por el debate presencial, en el aula física. El campus ha sido de gran utilidad para presentar algunos textos, recomendar lecturas, ofrecer el material audiovisual creado y proponer actividades en el tiempo libre, por ejemplo, consulta de determinados artículos científicos o de revistas literarias. Es un útil espacio para introducir un nuevo tema y para concluirlo.

LA LITERATURA AFRICANA: UN INSTRUMENTO PARA EL DEBATE

A parte del gusto por la lectura, una de las principales motivaciones del alumnado que elige estos talleres es adentrarse en otras culturas mediante la producción literaria de los escritores que las describen. El alumnado no se conforma con indicar si los textos leídos le

gustan o no, sino que pretende conocer mejor la sociedad mostrada, las motivaciones del autor y la composición de la obra literaria. Demuestra un particular interés hacia las costumbres de los pueblos presentados y la estructura social que compone la comunidad representada en el relato literario. Este descubrimiento sociocultural permite al alumnado establecer comparaciones con su propia sociedad y con la realidad que le rodea o en la que estaban inmersas generaciones anteriores. El texto no es estudiado para desvelar su composición, sino principalmente como pretexto para descubrir otras realidades y analizarlas. Por ejemplo, poner de relieve la función de las narradoras tradicionales, la de los personajes femeninos y la escritura comprometida de las autoras contemporáneas favorece el debate y permite a muchas alumnas recordar tiempos pasados, en los que las mujeres españolas gozaban de menor libertad de decisión. Las experiencias de los inmigrantes africanos que buscan un porvenir mejor en Europa surgen no solo en las novelas, sino también en la escritura testimonial, recordando a los lectores los tiempos en los que numerosos españoles buscaban fortuna o simplemente un salario digno en América u otros países europeos. El debate en torno al argumento de las obras analizadas fomenta el intercambio de impresiones del alumnado y una mayor posibilidad de socialización. En este sentido, el conocimiento no es unidireccional, no parte únicamente del docente, sino que fluye dependiendo del saber del alumnado que conforma el taller. Adentrarse en las literaturas africanas, a diferencia de otras literaturas europeas, permite:

- Conocer otras realidades, por ejemplo, los verdaderos motivos de las migraciones y las dificultades que deben superar aquellos que emprenden un viaje en busca de un futuro mejor, los obstáculos que encuentran en los lugares de destino y los sentimientos de sus familiares, a la espera de noticias o de su regreso.
- Descubrir un rico patrimonio cultural protegido oralmente o por escrito y custodiado con esmero por fieles protectores.
- Acceder a nuevos géneros literarios que no siempre se corresponden con los que existen o existieron en Europa.
- Cuestionarse los hábitos y costumbres europeos, puestos en relieve desde perspectivas ajenas a nuestras culturas.
- Constatar que los sentimientos son los mismos a pesar de la distancia geográfica.
- Comprender otras prácticas religiosas y dogmas, como el islam, el animismo o el vudú, eliminando estereotipos y evitando el exotismo.
- Conocer nuevos mitos y observar su evolución como resultado de sucesivos fenómenos históricos.
- Entender el proceso colonial y las independencias.
- Observar la actual presencia europea en África y sus consecuencias.
- Distinguir otros feminismos, que coinciden en algunos aspectos con los europeos y que se diferencian en otros, resultado de las reivindicaciones de las africanas.

El programa está organizado en las siguientes unidades temáticas:

- De los *griots*, los bardos oesteaffricanos, a los escritores contemporáneos.
- La literatura oral de África occidental
- La primera literatura escrita.
- La mujer en las literaturas africanas.
- Las literaturas africanas escritas en español.

MATERIAL DIDÁCTICO CREADO

El material confeccionado consiste principalmente en entrevistas realizadas a escritores africanos, de una duración de treinta minutos, grabadas en soporte CD gracias a la colaboración de Servicios Audiovisuales de la Universidad de Oviedo⁶⁰. Los escritores

⁶⁰ Ver Agboton, A. y Montes Nogales, V. E. (2018); Ndongo Bidyogo y Montes Nogales, V. E. (2019); Iselmu, A. S. y Montes Nogales, V. E. (2019); Traoré, O. A. y Montes Nogales, V. E. (2019); Hampâté

participan en las Jornadas Literarias Africanas a las que asiste el alumnado de estos talleres. Un ejemplar de cada CD se encuentra en la Biblioteca Nacional de España y las grabaciones están a la disposición del alumnado, de la comunidad científica y de cualquiera que se interese por las letras africanas en el repositorio de la Universidad de Oviedo y en YouTube. Es ofrecido además en diferentes bases de datos, como:

- Mukanda, creada mediante el fondo de investigación de Universitaire Instelling Antwerpen (Bélgica) y gestionada por Centre ÉCRITURES (EA 3943) de la Universidad de Lorena: <http://mukanda.univ-lorraine.fr/biblio/escritores-africanos>
- Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Leiden: <https://www.ascleiden.nl/content/new-titles?page=4>.

Algunos blogs dedicados a las sociedades guineanas o subsaharianas incluyen estos vídeos, como:

- *Asodegue*, 2ª etapa. Noticias de Guinea Ecuatorial: <http://www.asodeguesegundaetapa.org/escritores-africanos-entrevista-2-donato-ndongo-bidyogo-universidad-de-oviedo-30-minutos-16-segundos/>
- *No te olvides del Sahara Occidental*: <https://noteolvidesdelsaharaoccidental.org/serie-escritores-africanos-entrevista-3-ali-salem-iselmu-youtube>
- *Voz del Sahara Occidental en Argentina*: <https://rasdargentina.wordpress.com/2019/05/18/serie-escritores-africanos-entrevista-a-ali-salem-iselmu/#more-129984>

Cuando las entrevistas se producen en francés, se añaden subtítulos a fin de facilitar su comprensión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La enseñanza dirigida al alumnado matriculado en los programas universitarios para mayores, que ha cursado estudios secundarios o universitarios, hace posible impartir contenidos cuyo grado de dificultad es relativamente elevado, favoreciendo la participación del alumnado. El espacio, al menos en las clases de contenido humanístico, ha de ofrecerse como lugar de debate y de reflexión, por lo que una de sus principales características es el dinamismo. Proponer intercambio de ideas mediante la exposición de textos en los que se abordan cuestiones de plena actualidad en la sociedad española, como el racismo, la inmigración y el género, supone templar los ánimos y favorecer la tolerancia. Esta ha sido nuestra experiencia durante los tres años que se llevan impartiendo estos talleres, cuyo número es de cinco por curso académico, de una duración de noventa minutos cada uno y que se completan con conferencias en las que el protagonismo no recae en el docente, sino en los escritores invitados.

El diseño y la impartición de estos talleres durante tres años sucesivos nos permiten afirmar que la enseñanza de adultos inscritos en los programas universitarios para mayores, cuya formación académica es media o superior, que disponen de tiempo libre y que están interesados en adquirir nuevos conocimientos y, en concreto, de índole literaria, no impide que el nivel de los contenidos sea elevado, hace posible la solicitud de tareas fuera de las horas lectivas, en este caso, lecturas adicionales, y requiere la organización de la clase en torno a la participación del alumnado.

Las encuestas realizadas por el alumnado muestran un elevado grado de satisfacción, ponen en evidencia el escaso éxito de los foros en el aula virtual y una evidente preferencia por el aula física para compartir ideas. Es muy posible que el error haya consistido en la falta de insistencia en el uso de los foros y en que se haya dado por hecho que los estudiantes conocían el empleo de este recurso. El intercambio de experiencias y el debate son unas de

Bâ, R. y Montes Nogales, V. E. (2019); Nzambi, A. y Montes Nogales, V. E. (2019); Ofogo Nkama, B. y Montes Nogales, V. E. (2019).

las principales preferencias del alumnado de estos talleres. Estos son los ítems y los resultados que incluye la encuesta:

Pregunta	Respuestas. Puntuación mínima 1 (muy en desacuerdo) y máxima 5 (muy de acuerdo)
El Campus me ha servido de gran utilidad	100 % = 5 (muy de acuerdo)
Los vídeos de los escritores han completado mi formación	100 % = 5 (muy de acuerdo)
Las conferencias me han resultado de interés	100 % = 5 (muy de acuerdo)
He participado en los foros	35 % = 2 (poco de acuerdo); 65 % = 3 (de acuerdo, pero solo en ocasiones)
El resto de los materiales del Campus me ha resultado muy útil	100% = 5 (muy de acuerdo)
Recomendaría este taller al alumnado	85 % = 5 (muy de acuerdo); 15 % = 3 (de acuerdo, en ocasiones o según el contenido)
He accedido con facilidad a las actividades del Campus	100 % = 5 (muy de acuerdo)
Prefiero la enseñanza virtual a la presencial	90 % = 1 (muy en desacuerdo); 10 % = 3 (de acuerdo, en ocasiones)
He realizado actividades fuera del horario lectivo	100 % = 5 (muy de acuerdo)
La clase presencial y el Campus se complementan adecuadamente	100 % = 5 (muy de acuerdo)

Este es el informe de calidad realizado por el Vicerrectorado de Extensión Universitario y Proyección Internacional y que valora aspectos relativos a los objetivos, contenidos, materiales y profesorado, dando prueba del elevado grado de satisfacción del alumnado de los talleres:

	Elementos de valoración	Puntuación 1-5
1	Se han cumplido los objetivos y el programa de la asignatura	5,00
2	Los contenidos han sido interesantes y actuales	5,00
3	La metodología de enseñanza ha sido adecuada	5,00
4	Los materiales utilizados han sido los adecuados	5,00
5	El profesorado es competente	5,00
6	El profesorado ha tenido una actitud correcta	5,00
7	El profesorado ha logrado motivarme	5,00
8	La asignatura ha contribuido a ampliar mis conocimientos	5,00
9	La asignatura ha cumplido suficientemente mis expectativas	5,00
10	Si tuviera que recomendar esta asignatura, sin duda lo haría	5,00

Fuente: Área de Formación Continua y PUMUO. Informe de calidad PUMUO, 2017-2018. Segundo semestre.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Constatamos que las principales necesidades del alumnado que asiste a los talleres de literaturas africanas organizados por la Universidad de Oviedo son:

- satisfacer su deseo de saber
- relacionarse con otras personas con las que comparte intereses culturales comunes
- reflexionar acerca de cuestiones sociales de plena actualidad
- sentir que forma parte de una manera activa de la sociedad a la que pertenece
- mejorar su autoestima y una progresión continua personal.

Es fundamental que las clases se orienten en torno a la participación activa del alumnado y a la interacción, ya que manifiesta una evidente necesidad de intercambiar experiencias que, por otra parte, contribuyen a una mejor asimilación de los contenidos. Ha cursado previamente estudios medios o superiores, de modo que posee una formación basada en un esfuerzo intelectual progresivo y que facilita la adquisición de nuevos conocimientos. Su nivel de implicación y de cumplimiento de las tareas es elevado, y en ocasiones es el propio alumnado el que solicita actividades adicionales que les permita formarse durante su tiempo libre. No se muestra interesado por certificados que avalen su nueva formación, ni pretende prepararse para el mercado laboral, ya que muchos están jubilados o aún están inmersos en dicho mercado, sino que sus principales motivaciones son otras, como hemos señalado, entre ellas, la adquisición de conocimientos y sentir que forman parte de un sector dinámico de la sociedad. Son conscientes del privilegio que supone contar con la presencia en el aula de autores pertenecientes a otras culturas, que les informan de su obra literaria, de sus inquietudes intelectuales y de los sentimientos que surgen de los obstáculos que han debido superar.

Debido a las características de este alumnado y a la particular formación proporcionada, el docente se comporta como un guía y orientador de conocimientos, en un proceso horizontal, en el que comparte condiciones y capacidades, como la crítica, el análisis y la conciencia de deberes y responsabilidades.

Las literaturas africanas se muestran un excelente recurso no solo para disfrutar de la lectura de obras literarias, sino para descubrir otras sociedades y debatir acerca de costumbres ajenas y propias, desvelando estereotipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agboton, A. y Montes Nogales, V. E. (2018). *Entrevista a Agnès Agboton. Escritora*. Serie "Escritores Africanos". Entrevista n.º 1. DL AS 4016-2018. Universidad de Oviedo; Fundación El Pájaro Azul. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/51691> [Última consulta, 29 de julio de 2019].

Blázquez Entonado, F. (2002). Los mayores, nuevos alumnos de la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 45, diciembre 2002, 89-105.

Bru Ronda, C. (2010). La enseñanza universitaria para personas mayores: evolución conceptual, innovación educativa y adaptación a las demandas sociales del siglo XXI. Investigación y buenas prácticas de trabajo académico con mayores en España. *Palabras mayores*, n.º 5, año 3, agosto 2010, 2-30.

Conquet, A. (1978). Lecture et troisième âge. *Communication & Langages*, n.º 37, 49-58.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La educación y formación de adultos en Europa. Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-y-formacion-de-adultos-en-europa-ampliar-el-acceso-a-las-oportunidades-de-aprendizaje/europa-educacion-de-adultos/20469> [Última consulta, 6 de agosto de 2019]

Hampâté Bâ, R. y Montes Nogales, V. E. (2019). *Entrevista a Roukiatou Hampâté Bâ*. Serie "Escritores Africanos". Entrevista n.º 5. DL AS 1078-2019. Universidad de Oviedo;

Fundación El Pájaro Azul. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/51695> [Última consulta, 29 de julio de 2019].

Iselmu, A. S. y Montes Nogales, V. E. (2019). *Entrevista a Ali Salem Iselmu. Escritor*. Serie "Escritores Africanos". Entrevista n.º 3. DL AS 1076-2019. Universidad de Oviedo; Fundación El Pájaro Azul. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/51693> [Última consulta, 29 de julio de 2019].

Lamontagne, D. (2014). Universités du troisième âge, des seniors, des inter-âges, tous âges!". *Thot Cursus Formation et Culture Numérique*. Recuperado de <https://cursus.edu/formations/27413/universites-du-troisieme-age-des-seniors-inter-ages-tous-ages#.XUIVLHvtbIW> [Última consulta, 6 de agosto de 2019].

Limón, M. R. y Ortega, M. C. (2011). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores. *Revista de psicología y educación*, n.º 6, 225-238.

Ndongo Bidyogo, D. y Montes Nogales, V. E. (2019). *Entrevista a Donato Ndongo Bidyogo. Escritor*. Serie "Escritores Africanos". Entrevista n.º 2. DL AS 1075-2019. Universidad de Oviedo; Fundación El Pájaro Azul. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/51692> [Última consulta, 29 de julio de 2019].

Nzambi, A. y Montes Nogales, V. E. (2019). *Entrevista a Àngela Nzambi. Escritora*. Serie "Escritores Africanos". Entrevista n.º 6. DL AS 1292-2019. Universidad de Oviedo; Fundación El Pájaro Azul. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/51696> [Última consulta, 29 de julio de 2019].

Ofogo Nkama, B. y Montes Nogales, V. E. (2019). *Entrevista a Boniface Ofogo Nkama. Escritor*. Serie "Escritores Africanos". Entrevista n.º 7. DL AS 1970-2019. Universidad de Oviedo; Fundación El Pájaro Azul. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/51697> [Última consulta, 22 de julio de 2019].

Perrin-Doucey, A. (2018). Lecture littéraire et formation morale au cycle 3 : enjeux, programmes et analyses de pratiques. *Repères*, n° 58, 81-97

Sancho, C., Blasco, M. J., Martínez Mir, R. y Palmero, F. (2002). Análisis de la motivación para el estudio en adultos mayores. *R.E.M.E (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, vol. 5, n.º 10. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf8342905102/texto.html> [Última consulta, 22 de mayo de 2019]

Traoré, O. A. y Montes Nogales, V. E. (2019). *Entrevista a Oumou Ahmar Traoré. Escritora*. Serie "Escritores Africanos". Entrevista n.º 4. DL AS 1077-2019. Universidad de Oviedo; Fundación El Pájaro Azul. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/51694> [Última consulta, 29 de julio de 2019].

EL ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA A LO LARGO DE LA VIDA

Judith Quintano Nieto
Universidad de Valladolid
Elena Ruiz Ruiz
Universidad de Valladolid
Margarita Bakieva
Universidad de Valencia

PALABRAS CLAVE

Educación de personas adultas, educación ciudadana, Derechos Humanos.

RESUMEN

La Educación en Derechos Humanos, en el marco de este trabajo, se considera de presencia obligada en los itinerarios de Educación de Personas Adultas, haciendo realidad su conocimiento, su comprensión, su respeto y su puesta en práctica de forma comprometida.

En el contexto de una investigación más amplia, desde el paradigma de la investigación cualitativa y siguiendo el modelo de estudio de casos, en este trabajo se presentan los resultados que vinculan las relaciones entre los contenidos de aprendizaje y metodologías de enseñanza con las diferentes generaciones de Derechos Humanos que se desarrollan en tres casos concretos del Área de Educación de la Universidad Popular de Palencia.

Experiencias educativas como la que desarrolla esta institución, promueven entre la ciudadanía valores genuinamente democráticos que emanan de los Derechos Humanos, como la equidad, la cohesión social, la creatividad, la justicia, etc., por lo que es imprescindible que continúen desarrollándose, dada su potencialidad transformadora y su riqueza cultural y humana, todo ello, con la pretensión de educar para el logro de una ciudadanía global, activa y garante de una sociedad plenamente democrática.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Son múltiples las motivaciones que llevan a las personas adultas a continuar su proceso educativo, una vez superada la parte obligatoria: desde seguir cultivando su cultura, la superación de dificultades, el afrontamiento de los cambios sociales y personales presentes en su vida cotidiana hasta alcanzar el éxito en su nueva forma de vida descubriendo otras 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.

Estamos convencidas de que la educación es el medio óptimo para alcanzar la felicidad, meta vital a la cual aspiramos todos los seres humanos; gracias a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), las personas alcanzamos el desarrollo integral que nos preparará para afrontar nuestros problemas y desafíos, siempre desde la dignidad humana. Sólo de esta forma será posible alcanzar a largo plazo el desarrollo sostenible, social y humano que posibilite la convivencia democrática y pacífica en una sociedad multicultural.

La educación es clave para desarrollar mentes con criterio, preparando a las personas para un mundo en constante cambio y aportando soluciones a los problemas globales, inspirada

en valores éticos y morales que posibiliten el, tan ansiado, nuevo orden mundial amparado en la justicia social que permita, a todas las personas, vivir en plenitud y con dignidad. La democracia, además de acción política, es un modo de vida, un sistema de relaciones personales dentro de la cotidianeidad en la que se aceptan de forma colectiva acuerdos o pactos previos; en una sociedad ese acuerdo se convierte en legalidad que sirve de marco para solucionar conflictos y se sostiene en los valores que subyacen de los Derechos Humanos (DDHH). La educación tiene que procurar que las personas participantes tomen conciencia y comprendan el funcionamiento de la sociedad democrática, interiorizando los valores que la sustentan y formando en las competencias y actitudes para participar plenamente en la democracia. La educación es política e, inevitablemente, está cargada de valores e ideologías, por ello, asumir una ética de mínimos, amparada en la educación democrática y los DDHH, es imprescindible en cualquier entidad o institución educativa cualesquiera que sean sus modalidades.

Siguiendo a Rodino en sus múltiples trabajos (2001, 2003, 2006, 2012), consideramos que la educación democrática tiene que promover el desarrollo de los conocimientos, valores y destrezas necesarias para vivir en una sociedad libre y plural. Presentamos, en síntesis, la Figura 1, tomando prestadas algunas de sus orientaciones metodológicas para adquirir las competencias necesarias para vivir en democracia, orientaciones todas ellas vinculadas a movimientos de renovación pedagógica (Trilla, 2001) liderados por referentes de las ciencias de la educación como Makarenko, con la *Escuela Emancipadora*, Freinet, con la *Escuela Nueva*, y Freire con la *Pedagogía de la Esperanza*, y de teorías psicológicas constructivistas del aprendizaje propuestas por Vygotsky, Bruner, Ausubel y Gardner (Schunk, 2015), que nos han servido de punto de partida en el análisis desarrollado en la experiencia que nos ocupa.

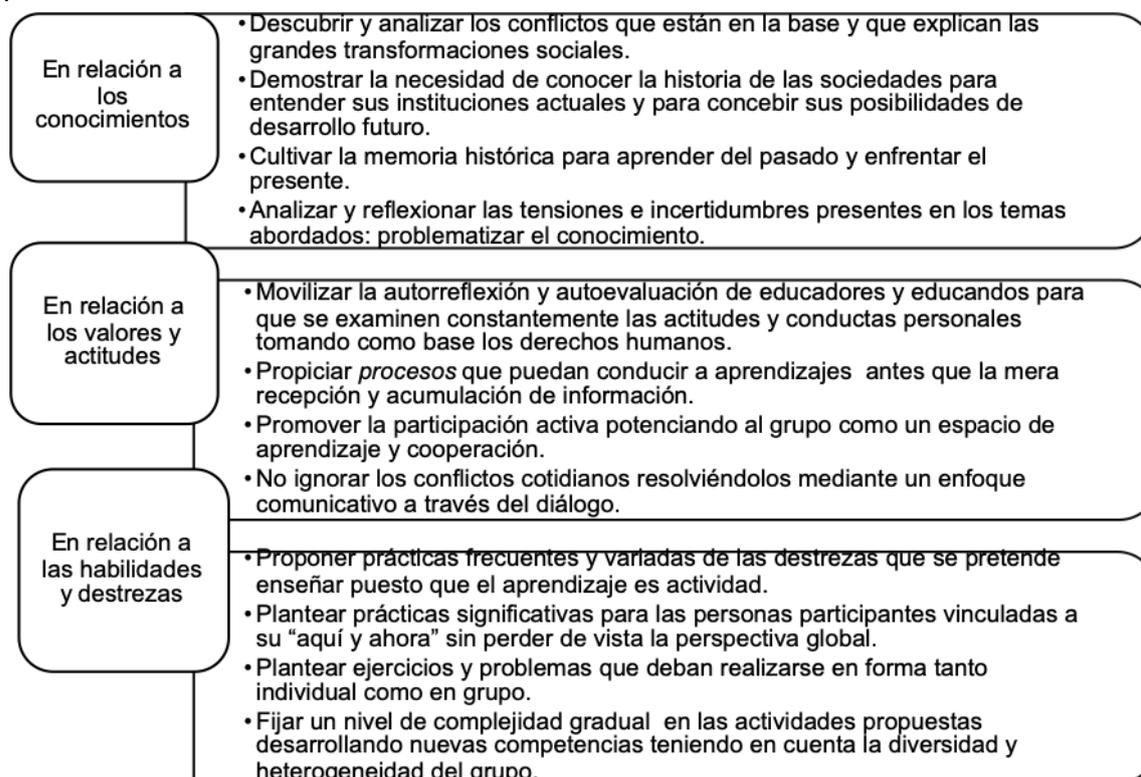


Figura 1. Principios orientadores para una educación democrática. Fuente: Adaptado "Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas", de A.M. Rodino, 2003, *Cuadernos Pedagógicos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, pp. 12-14. Creative Commons.

La educación democrática busca formar ciudadanos y ciudadanas que sean participantes activos y comprometidos con la convivencia democrática en todos los ámbitos de la sociedad. Por otro lado, la educación es un derecho fundamental que, junto con el aprendizaje a lo largo de la vida, es reconocido entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretamente en el O4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). Un objetivo que parece ambicioso ante un panorama tan desolador como el que tenemos delante, en el que los valores imperantes parecen ser, entre otros, el individualismo, el teleconsumo, la competencia (Rodríguez, 2006). Por ello, la formación de una ciudadanía crítica, es uno de los retos que debe asumir la educación, tiene que enseñar a pensar y criticar en el contexto de la postmodernidad, resistiendo la imposición del paradigma neoliberal.

La democracia (Tuvilla, 1998) es:

El mejor método para resolver las tensiones y conflictos que se dan en la sociedad en el ámbito individual, nacional y global, se asienta sobre la idea de una ciudadanía que participa en la construcción cultural y moral y en el sostenimiento de la democracia misma. En este sentido, 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 (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. Partiendo de la imagen simplificada que nos ofrece Domínguez (2005, pp. 8-10) en relación a una escuela y educación democráticas, consideramos que, la entidad foco de atención de este trabajo, la Universidad Popular de Palencia (UPP), puede posicionarse dentro de esos parámetros, pues, en primer lugar, se trata de una *entidad abierta a toda la ciudadanía*, sin distinción ni discriminaciones de ningún tipo, que respeta el pluralismo y practica el principio de neutralidad ideológica, religiosa y política. En segundo lugar, se trata de una *entidad creada, dirigida y controlada por el pueblo soberano* que, en régimen de autogobierno y de autogestión, garantiza el derecho a una educación de calidad que atiende a los intereses de las personas participantes. En tercer lugar, apuesta por los *finés generales de una escuela democrática*, la cual concibe la educación como proceso de auto-creación de sus participantes en diferentes dimensiones: como persona, favoreciendo el desarrollo en todas sus dimensiones; como sujeto moral, asumiendo el proyecto ético de los derechos humano; como ciudadano del mundo crítico, libre, justo y solidario; y como sujeto que desarrolla sus potenciales cognitivos y de aprendizaje a lo largo de toda la vida. El cuarto rasgo, apunta a un *sistema de gobierno y sistema didáctico de acuerdo con los principios democráticos*, reconociendo la soberanía de los participantes, respetando su diversidad y convirtiéndolos en protagonistas de su propio aprendizaje; transformando a su vez la entidad, en una comunidad democrática de aprendizaje y de convivencia, en la que, el aprendizaje dialogado y en grupo, convierta las aulas en pequeñas comunidades de investigación y de aprendizaje, mediante el trabajo cooperativo y solidario. Por último, la entidad *será democrática si sus procedimientos y prácticas lo son*, aplicando la democracia dialógica, deliberativa y participativa en las tareas de organización y preparación, y dejando de lado el modelo de democracia representativa.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Los DDHH, entendidos como ese conjunto de principios de aceptación universal, pueden constituir ese marco ético sobre el que se construya un mundo más justo. Por ello, la educación en DDHH se plantea como una exigencia urgente y necesaria que permita a las personas, además de su conocimiento, su comprensión, respeto y promoción de forma activa y comprometida.

En un mundo complejo, de derechos y responsabilidades, ser conscientes de ello, para una mismo y para todas las demás personas, constituye una premisa fundamental, pues sólo entenderemos la importancia y fuerza de cada uno de esos derechos, cuando seamos capaces de ponernos en el lugar de los que sufren su ausencia (Albert, 2011, p. 306).

Por ello, tanto la educación en DDHH como el propio derecho a la educación constituyen un eje de suma importancia porque, en sí mismo, es aglutinador de otros tantos derechos. Así, por ejemplo, gracias a la educación, se accede a la cultura, al conocimiento, a las distintas creencias y formas de vivir, lo que a su vez, nos permite ser conscientes de la existencia y respeto por culturas distintas a la nuestra. Del mismo modo, la educación contribuye al desarrollo de la autonomía personal, lo cual favorece tomar decisiones razonadas dentro de un marco de libertad; la educación también potencia el espíritu crítico, esencial para pensar y reflexionar en torno a la realidad compleja que demanda transformación. Así parafraseando el Artículo 26 de la Declaración Universal de DDHH, la educación tendrá por objeto *promover el compromiso y respeto por el resto de derechos, la paz, la justicia social, el desarrollo*, etc., se trata, en definitiva, de cuestiones necesariamente asociadas.

La educación en DDHH consiste en adquirir y desarrollar unas actitudes, habilidades y destrezas que consoliden la idea de persona (identidad personal) y el desarrollo de una convivencia que se base en la aceptación y respeto por las demás personas (identidad ciudadana). En definitiva, se trata de afianzar la competencia social y ciudadana para así construir una ciudadanía democrática desarrollando una conciencia cívica, crítica y autónoma inspirada en los DDHH.

A partir de los años 90, cobra peso la reivindicación de los DDHH. desde distintos enfoques vinculados entre sí, considerando, desde este trabajo, que el Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH) es uno de los más apropiados porque pretende procurar cambios en las instituciones y sistemas de cooperación. El EBDH aporta un marco conceptual y metodológico dirigido a promover, proteger y hacer efectivos los Derechos Humanos, en todas las políticas y acciones de desarrollo. Aunque su centro de interés está focalizado de manera prioritaria en las acciones de cooperación al desarrollo, lo consideramos un enfoque abierto que incluye, por su amplitud e importancia, a las acciones que se analizan en esta investigación. Además, este enfoque, ha de ser integrado en cualquier política pública que se lleve a cabo, asegurando el pleno respeto y protección de los DDHH desde todos los ámbitos (Asociación Pro Derechos Humanos de España, 2011).

Asimismo, la educación en DDHH busca un cambio en las estructuras de poder, por lo que se engloba en el grupo de las pedagogías transformadoras, en las que el concepto de participación es fundamental; siguiendo a Fernández Aller (2009), el EBDH apuesta por una educación social de los DDHH que busca aumentar el conocimiento, desarrollar el espíritu crítico, clarificar valores, cambiar actitudes, promover solidaridad y modificar el comportamiento y la práctica.

El trabajo que presentamos se circunscribe en la Universidad Popular de Palencia (UPP), en cuyo proyecto educativo asume un compromiso claro por defender y promocionar los DDHH, tanto en la sociedad local en la que desarrolla su acción —prestando, siempre, especial atención a los colectivos más vulnerables—, como en lo que respecta a la sensibilización en información con el mundo global, en cuanto a la protección y ejercicios de los DDHH, —analizando los orígenes de las desigualdades, para posicionarse críticamente ante ellas y potenciar las transformaciones necesarias a nivel personal y social, local y global—.

La UPP es un centro local de educación de personas adultas (EPA) no reglado, que ofrece a la ciudadanía una amplia oferta formativa estructurada por áreas del conocimiento en las que se ofertan diversidad de cursos y talleres, en distintas modalidades y espacios, conformando una oferta cultural y educativa muy completa. Cuenta con más de 2500 personas participantes cada curso académico y un claustro docente constituido por 70 profesionales. El fin último de la UPP, según recogen sus estatutos, es “el desarrollo y la promoción ciudadana a través de la educación y la cultura, potenciando la creación e implantación de organismos que tiendan al desarrollo de todo tipo de actividades socioculturales”⁶¹.

La cultura de respeto a los DDHH hay que enseñarla, sino corre el riesgo de quedarse en papel mojado. Esto obliga a incorporar, en los proyectos educativos, acciones directas de promoción de los mismos; una promoción que debe pasar por una sensibilización e información previa, sumado a un enfoque metodológico en consonancia con los valores que promueve, aspectos a los que presta especial atención la experiencia que nos ocupa.

HACIA UNA CIUDADANÍA GLOBAL: ENTRE LA UTOPIA Y ATISBOS DE REALIDAD

Todas las personas vivimos en un mismo mundo, por lo que es necesario fomentar mucho más la conciencia de ciudadanía mundial, contemplando cómo las sociedades cada vez están más conectadas e interactúan entre sí. La educación (Gimeno Sacristán, 2001, p. 140) debe asumir y defender una actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado, que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad.

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 DDHH, 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) 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 (p. 16).

La educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2016) está construida sobre una perspectiva de aprendizaje para toda la vida, donde tienen cabida las personas adultas, desde un enfoque holístico que exige planteamientos formales e informales, intervenciones curriculares y extracurriculares y vías convencionales y no convencionales de participación. Sostienen la conveniencia de la educación dentro y fuera de las aulas, involucrando a los interesados de la comunidad en general, los cuales también forman parte del entorno y del proceso de aprendizaje. Promueve un aprendizaje transformador, que fomenta una mayor conciencia sobre y en torno a las cuestiones de la vida real, promoviendo cambios a nivel local que pueden influir en el ámbito mundial por medio de estrategias y métodos participativos.

De esta forma, dentro de los objetivos que persigue (UNESCO, 2015) se pretende que las personas sean capaces de analizar críticamente los sistemas, las estructuras y los procesos de gobernanza mundial y determinar las repercusiones en la ciudadanía mundial; examinar críticamente los problemas locales, nacionales y mundiales, las responsabilidades y las consecuencias de las decisiones adoptadas, y examinar y proponer respuestas apropiadas generándose valores y actitudes de empatía y respeto más allá de los grupos a los que se

⁶¹ Estatutos recogidos en la Web de la UPP: www.univpalencia.org.

pertenece y promoviéndose la participación en la acción en pro de la justicia social (en los planos local, nacional y mundial).

En el *escenario social y educativo* actual la escuela, en solitario, no puede satisfacer las necesidades de formación de una ciudadanía, depende de todo el sistema social que acontece a lo largo de la vida (Bolívar, 2007). 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 en el trascurso de la vida cotidiana y la construcción de ciudadanía es un proceso que requiere un aprendizaje durante todo el ciclo vital (ALBOAN, 2006).

La educación en general y la escuela y el aprendizaje a lo largo de la vida en particular, son una decantación de la complejidad de entorno social en el que se desarrollan. El ejercicio de la ciudadanía es inherente a la actividad educativa. Los diferentes modos de ejercer la democracia, de concebir la ciudadanía y los movimientos sociales permean la práctica educativa y sus planteamientos pedagógicos. De igual modo, la educación habita e invita a la reflexión, participación y al cambio de otros contextos sociales y políticos.

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 acompañar los tiempos de los ciudadanos y crear espacios de diálogo y aprendizaje y esto, es precisamente la tarea a la que nos enfrentamos en esta investigación.

OBJETIVOS

Este trabajo se enmarca en un estudio más amplio con una pregunta principal de investigación en torno a la siguiente temática: ¿es posible la construcción de una ciudadanía activa desde los itinerarios de educación social de personas adultas?.

Desde ese planteamiento global, se formularon los objetivos del trabajo de investigación, un total de tres, de los cuales sustraemos el que centra nuestra atención en este momento y que formulamos como sigue: estudiar los principales elementos que definen la construcción de ciudadanía y conformación de subjetividades políticas en los proyectos desarrollados en el área de educación de la UPP.

A partir de ese objetivo general, se definieron otros más específicos vinculados a conocer qué niveles de participación se favorecen en el aula, que concepciones democráticas se pueden extraer de las acciones educativas desarrolladas, valorar si en el aula se adopta una perspectiva multicultural del conocimiento, y, vinculado a la pretensión de este trabajo, indagar acerca de las relaciones de los contenidos de aprendizaje y enseñanza con las diferentes generaciones de DDHH trabajados en el Área de Educación de la UPP, a través de la cultura básica, la reflexión y análisis de la actualidad y la formación literaria.

METODOLOGÍA

La investigación es una actividad eminentemente humana con la que se pretende describir, comprender, explicar y transformar la realidad social a través de un plan de indagación sistemática (Del Rincón, 1995) y es exactamente ese plan de acción el que vamos a presentar en este apartado.

Tanto la pregunta de investigación como los objetivos marcados han requerido de una metodología interpretativa de corte cualitativo asociada a una cuidadosa recogida de datos y observaciones prolongadas unido a conversaciones con los agentes implicados en la realidad a investigar.

El conocimiento de la educación demanda una respuesta amplia relativa a la relación método, metodología y modelo en cada problema a estudiar y resolver que puede ser abordado desde diferentes perspectivas (Tourrián y Sáez, 2006, p.103). Dentro de esa

amplitud en este trabajo nos decantamos por una metodología de investigación de corte cualitativo enfocada desde un paradigma interpretativo-hermenéutico.

Esta investigación, enmarcada en el ámbito de la investigación educativa, pretende comprender la realidad en profundidad para conocer diversos perfiles y concepciones docentes en el marco de la EPA que se preocupan por hacer realidad las premisas que se plantean desde el ALV y la incidencia que ellas tienen en la construcción ciudadana desde una mirada democrática y participativa.

Todo ello no tendría sentido sin contar con las aportaciones de las personas participantes en los procesos que son también protagonistas y, en cierta medida, marcan el rumbo de las prácticas educativas. De esta forma, también se parte de la línea de la metodología comunicativa de investigación que intenta superar las barreras metodológicas clásicas abriendo el proceso de interpretación a todos los actores sociales estableciendo un dialogo igualitario con ellos (Gómez, Siles y Tejedor, 2012, p.39).

En este trabajo se han seleccionado tres casos pertenecientes al Área de Educación de la entidad, el Caso 1 (C1) relativo a la formación continua, centrado en la cultura básica, el Caso 2 (C2) enmarcado en los itinerarios del conocimiento, en el que se trabaja en torno a temas propios de la actualidad a través de los medios de comunicación y, un último, el Caso 3 (C3) referido a la educación específica, en el que se trabaja la lectura y comentario colectivo de obras así como la creación literaria. La descripción de grupos se puede observar en la Figura 2.

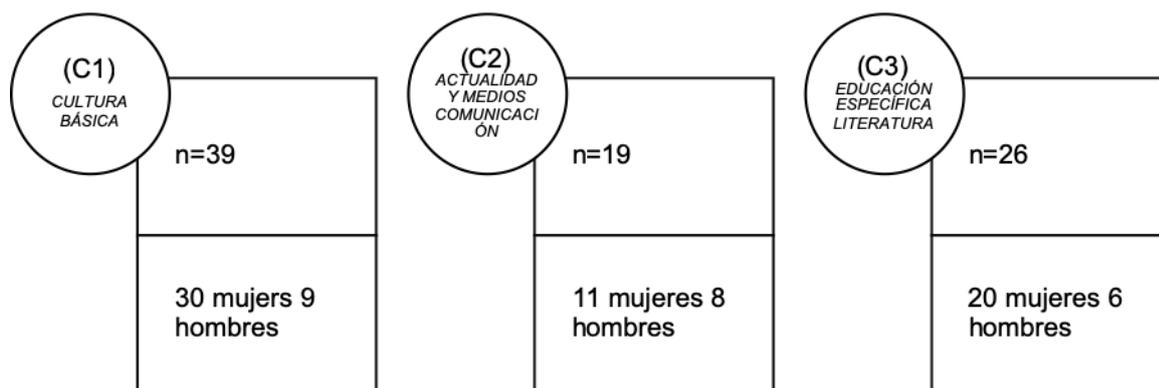


Figura 2. Descripción de grupos de estudio.

La investigación que se presenta se basa en la metodología denominada *estudio de casos* aunque, podríamos concretarla como un *estudio multicaso* (Marcelo,1989) o *estudios de casos múltiples* (Arnal, Del Rincón y Latorre,1994). Como ya hemos expuesto, hemos seleccionado tres casos de estudio para mostrar un análisis lo más completo posible de un curso escolar; atendiendo a lo que sugiere Stake (1998, p.17) al respecto, hemos escogido, de forma totalmente intencional esos casos del Área de Educación de la UPP, pues consideramos que muestran la diversidad de la misma. Consideramos que, a través de esa diversidad de casos, en cuanto a temáticas y metodologías, hemos podido ofrecer una respuesta más amplia y contrastada que nos ha ofrecido una comprensión profunda del contexto y escenario a investigar.

A través de los registros realizados en el diario de observación (DO) utilizado para los tres casos, hemos podido identificar los acontecimientos que han sucedido en cada sesión para ofrecer una descripción objetiva del desarrollo de las acciones educativas con algún matiz interpretativo en forma de nota de campo. Igualmente, a través de los cuestionarios elaborados para conocer la práctica docente y su sentido, se ha conseguido en poco tiempo mucha información rica y variada, subjetiva y objetiva, que nos ha permitido indagar y comprender cada una de las prácticas docentes objeto de análisis. El trabajo de recogida de

información se completó con la realización de entrevistas abiertas y negociadas a los docentes y participantes.

Se optó, también, por la realización de entrevistas abiertas y negociadas en las que se ha defendido un concepto empático de la misma; la persona que entrevistaba ha participado activamente de una interacción con las personas entrevistadas, generando una situación que implica un logro negociado entre ambas partes, y siempre a partir de los contextos y situaciones en las que las entrevistas tienen lugar (Holstein y Gubrium, 1995).

Han sido múltiples los procedimientos o enfoques de análisis e interpretación de los datos; no obstante, los más significativos son el análisis de contenido (Alonso, 1998) y el análisis de las posiciones discursivas (Conde, 2009), todo ello desde una perspectiva de análisis comprensivo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La cuestión que nos ocupa es ¿cómo podemos afrontar la educación en derechos humanos y la construcción de ciudadanía desde el ámbito educativo y especialmente desde la EPA y a lo largo de la vida?

Las políticas educativas, las distintas instituciones y los y las docentes deberíamos asegurar que los DDHH sean promovidos en los contextos educativos, a través de planes y programas, de los contenidos, de los materiales, de las metodologías, etc. Consideramos que en la UPP, tal y como reseñamos a continuación, se asume un compromiso en la defensa y promoción de estos derechos, veamos pues por qué.

El propio proyecto educativo de la UPP promueve, desde un enfoque interdisciplinar, que en todas las materias se integre el EBDH, aunque normalmente no lo hacen de manera separada o directa, a excepción de ocasiones especiales, como por ejemplo, con carácter institucional, el desarrollo colaborativo de un programa de radio el día que se conmemoran la declaración o, como en el C2, a petición de una de las personas participantes (C2DO). Consideramos que trabajar desde un EBDH no supone necesariamente tener que trabajar explícitamente el contenido de los mismos, lo interesante es que el alumnado interiorice los valores que de ellos emanan y pasen a formar parte de su *saber ser* y *saber hacer*, generando una conciencia social que favorezca la convivencia pacífica y la posición crítica ante la realidad mundial que denuncie las desigualdades e injusticias existentes.

En este sentido, implica formar actitudes de respeto en las relaciones sociales, implica suscitar experiencias de convivencia en las que se construyan conocimientos en torno a la explicación de determinados contenidos referidos a los derechos humanos. De esta forma 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.

Nos parece interesante, no obstante, partiendo de los casos analizados, visibilizar algunos ejemplos de cómo a través de los contenidos y materiales del aula se pueden abordar o incluir aspectos relacionados con el EBDH. Con respecto a la selección de los contenidos de trabajo, comprobamos en los cuestionarios docentes (CD) cómo el valor que resalta es la selección de contenidos a través de la experiencia personal, por debajo de lo que es la formación previa recibida, así como la selección de la bibliografía especializada en la materia; este aspecto pone de manifiesto que lo que la UPP ofrece son aprendizajes útiles para la vida de las personas, con fácil vinculación y aprovechamiento en la vida cotidiana. Todo ello sumado, además, a las demandas del alumnado respecto al área de conocimiento, aspecto que impone la necesidad de estar al día en relación con la materia impartida, un duro trabajo para los docentes que dice mucho de su compromiso con la entidad y con las personas que la habitan.

Así, en el segundo caso de estudio, el C2, tal como se pone de manifiesto en el C2DO, a través de los registros correspondientes comprobamos que explícitamente el taller aborda de manera continuada aspectos relacionados con los DD.HH, bien sean políticos, sociales,

culturales, prestando especial atención a los de última generación (medio ambiente, crítica a los *mass media*, riesgo social, etc.).

En el C3, cada lectura ofrece al grupo un panorama abierto sin explorar en el que, siempre, en ocasiones de manera directa y profunda, otras de forma más somera, afloran contenidos que se vinculan con los principios y valores que derivan de los DD.HH. Por ejemplo, siguiendo el C3DO y centrándonos en las novelas de lectura propuestas, estos son algunos de los contenidos que se relacionan directamente con los Derechos Humanos: con el libro *El viajero del siglo* se cuestiona, entre otras temáticas, la sociedad del momento, el capitalismo, movimientos proletarios, trabajo infantil, igualdad, clasismo; con *La ciudad y los perros* se debate en torno al machismo y feminismo, los grupos de poder, etc.; con *El corazón de las tinieblas* en el aula se debaten temas que afectan al continente africano como la explotación pesquera, se reivindica el derecho a la tarjeta sanitaria para las personas extranjeras en nuestro país y se habla sobre la colonización; y, respecto a *El Tragaluz* se reflexiona en temas diversos como la moral, la identidad, la pobreza, la criminalidad, las clases sociales y la memoria histórica.

Además, el grupo, gracias a la implicación de la docente del C3 en movimientos sociales a nivel local, está informado y en muchas ocasiones participa en actos reivindicativos como la lucha contra la pobreza y la exclusión social, la lucha contra la violencia hacia las mujeres, la plataforma por los derechos humanos, etc., también se abre el aula a otro tipo de actividades con distintos colectivos, como un encuentro con los internos del centro penitenciario de la provincia.

En relación al C1, curso vinculado a formación continua, es complicado introducir contenidos relacionados con DDHH en aquellas áreas más instrumentales como matemáticas, ortografía, gramática...; no obstante, tal y como se presenta el curso, desde un enfoque abierto en el que la multiplicidad de áreas abordadas ofrece amplias posibilidades, se brinda la oportunidad de tratar muchas temáticas vinculadas. Si seguimos el C1DO nos encontramos con temas como la libertad de culto, los problemas ambientales y el desarrollo sostenible, el consumo responsable, la interculturalidad, la tolerancia, la libertad, la discriminación de género, el islam y el papel de la mujer, etc.

No obstante, y como ya hemos apuntado, las estrategias de enseñanza y metodologías docentes tienen una función importantísima en el quehacer de la educación en valores y la transmisión de actitudes afines a los principios rectores de los DDHH. Gracias a las metodologías dialógicas y participativas puestas en práctica en los tres casos seleccionados se favorece el que las personas participantes interioricen esos principios.

Las UUPP son escuelas de ciudadanía centradas en la EPA 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. Una ciudadanía que promueve niveles de participación reales que van más allá de la mera asistencia, el alumnado es consultado y su voz se toma en cuenta a la hora de decidir, por lo que, en buena medida, muchos de los contenidos abordados los marcan las personas participantes, que finalmente dirigen los tiempos y direcciones de trabajo. Un estilo propio de democracias deliberativas y participativas que dejan atrás las visiones clásicas y obsoletas de democracias representativas.

Dentro de las estrategias docentes, en los casos analizados, es inevitable que si en buena medida se parte de los intereses del alumnado se desarrollen metodologías proponiendo debates y reflexiones que partan de aquel, y le sitúe en una posición protagonista dentro del aula. En cuanto a los distintos modelos de enseñanza puestos en práctica, partiendo de la filosofía de las UU.PP que pretende favorecer la participación y desarrollar la capacidad crítica, encontramos un mosaico de técnicas y estrategias docentes entrelazadas, entre las que se incluyen técnicas tradicionales y más expositivas, con las que revisar y profundizar en contenidos, acompañadas de otras estrategias más dialógicas y participativas, que incitan al debate y la discusión para generar procesos de transformación y creación de conocimiento.

«Aunque leo el periódico todos los días y escucho la radio, aquí lo veo mejor y a lo mejor dan un punto de vista diferente al mío. Aquí estamos muy bien». (C1/Entrevista Participante 3)

«Lo importante es como ofreces modelos de participación en los que el usuario se sienta invitado a exponer sus conocimientos. El conocimiento se construye a partir de la aportación de todos». (C2/ Entrevista Docente)

«Yo soy más de escuchar que de hablar, me gusta más porque me enriquece mucho conocer las opiniones de los otros, yo pocas veces hablo porque a lo mejor son problemas de política y aquí se nos nota y entonces para que no se me note me callo y reflexiono para mí, pero el otro día le contesté porque me hizo daño lo que dijo y luego pienso si he hecho bien en contestar, como vivo sola le doy muchas vueltas». (C2/EP4)

«Yo creo que los profes de aquí son especiales. La mayoría vamos, yo por mí. Pero son especiales por que la Universidad Popular les hace así o luego en la metodología de la Universidad se hacen así o la universidad ya les escoge así. A la Universidad Popular ya va gente con una determinada ideología, no ideología, sino forma de hacer o luego, la metodología es la que hace que sean así». (C3/EP1)

«Algo tiene que unir, se fomenta aquí eso, encuentras otro ambiente que te atrapa». (C3/EP3)

Dentro de la labor docente, es imprescindible no perder de vista las *pedagogías invisibles* y la idea de *currículum oculto*, que aglutinan todos aquellos aspectos que transmitimos, docentes y participantes, sin haberlo previsto, y, en muchas ocasiones sin ser conscientes. Desde la propia aula y sus materiales (mesas, sillas, cartelería, etc.), la forma en la que nos dirigimos a los hombres y a las mujeres, cómo interpretamos los sucesos, qué tipo de prejuicios transmitimos, etc. Todo ello se convierte en conocimientos que transmitimos, por lo que deberíamos estar alerta y asegurar que se muestren desde distintas perspectivas, garantizándose el respeto y la igualdad.

Dentro de esas perspectivas consideramos que una de ellas, el enfoque de género, se gestiona con especial atención en los casos analizados y, en extensión, podríamos decir que en toda la entidad. Además, se incardina con los DDHH y los valores que de ellos suscitan; por ello, trabajar el conocimiento desde este enfoque tiene una presencia importante dentro del proyecto.

Por un lado, las cifras de alumnado presentadas en este trabajo y su relación con la historia que nos precede, supone que la presencia de mujeres es protagonista en los itinerarios de educación a lo largo de la vida, sobre todo de corte más social-popular como es la UPP.

«Históricamente en la Universidad Popular la presencia de varones siempre ha sido mucho más reducida que la de mujeres, aunque cada curso escolar se observa un incremento de los primeros. El mismo comportamiento ha tenido el C1, poco a poco se van matriculando más varones, aunque aún falta mucho por igualar el número. Sí que hay que tener en cuenta la tipología de los cursos a la hora de atraer a población masculina. En el C1 socialmente estas materias están más vinculadas a las mujeres, evidentemente es un tema cultural y con sesgos sexistas, ya que se ha pensado o se piensa que las mujeres tienen más necesidad de formación permanente o más necesidad de salir de casa». (C1/ED)

«Es un proyecto integrador, se trata a la gente, se intenta crear vínculos, entre los grupos, gente relativamente mayor y mujeres; las mujeres siempre sujetas a la casa,

marido, hijos y han encontrado un espacio de entretenimiento y aprendizaje, que termina en amistad al pasar el tiempo». (C3/EP3).

La sociedad actual demanda acciones que generen y hagan real la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, por ello los proyectos socioeducativos han de enfocar la perspectiva de género, bien de manera directa o transversal, teniendo como meta la consecución de la igualdad y el empoderamiento de las mujeres.

Incorporar este enfoque supone el reconocimiento y la consideración de las diferencias en las condiciones de vida, las situaciones y posiciones sociales, económicas y culturales y las necesidades de mujeres y hombres en el mundo, y, además, la incorporación de esta perspectiva, propicia una mejora de la posición social de las mujeres, promoviendo un cambio en la distribución de poderes.

Consideramos que este aspecto se afronta de distintas formas y está presente en diferentes momentos; el profesorado es sensible y consciente de la situación al respecto y la entidad también lo es. Prueba de ello es la vinculación y participación de la entidad en plataformas ciudadanas locales que se preocupan por este asunto (Consejo Municipal de la Mujer, Plataforma de los derechos de las Mujeres, Comisión de acción social y cultural «8 de marzo», etc.) y la formación específica del profesorado respecto al tema; por ejemplo, las docentes del C1 y C2 son agentes de igualdad de oportunidades y tienen amplia experiencia en la realización y asesoramiento de proyectos desde la perspectiva de género.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Consideramos que los resultados que hemos presentado responden por sí solos a la pregunta de investigación que inicialmente planteábamos. No obstante, en este último apartado de conclusiones reseñaremos los aspectos más relevantes y que pueden tener mayor incidencia en la realidad abordada, así como ser objeto de reflexión para plantear las futuras transformaciones en el contexto de este tipo de educación.

Los casos que aquí se estudian evidencian la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, su diversidad y, también, la profesionalidad de los docentes que están en el foco de análisis. Se trata de una docencia reflexiva y evolucionada que destila los planteamientos del ALV en clave social y ciudadana que hemos referenciado en la parte teórica. Esa diversidad de estilos docentes presentes en la UPP enriquece las prácticas de EPA, pero sobre todo aquellas que incorporan perspectivas dialógicas, conocimiento multicultural y crítico, prácticas de investigación y aprendizaje a través de proyectos de trabajo, es decir aquellas que pretenden, además, una educación democrática.

Enseñar los DDHH no es suficiente, lo importante es enseñar desde ellos, tal y como nos ilustraron Freire, Makarenko y Freinet desde sus modelos de educación emancipadores. Todas las instituciones y entidades educativas, deberían asumir un fuerte compromiso con estos derechos y con los procesos de transformación que han de generarse para favorecer nuevas sociedades en las que todas las personas disfruten de igual manera de sus derechos, promocionándolos, poniéndolos en práctica y repensándolos, tal y como se pretende en la UPP. Planteamiento que fue propuesto desde los ODS de la ONU en el 2015 y firmado por los 193 países que forman la Asamblea General.

Partir de un EBDH supone reconocer la necesidad de una educación que informe y forme a las personas con el objetivo de crear una cultura universal en lo referente a los DDHH; para ello es necesario educar transmitiendo actitudes que potencien comportamientos y prácticas que respeten esos derechos, las libertades fundamentales y los valores de tolerancia, igualdad, paz y justicia social entre las personas desde una perspectiva micro y macro; aspectos que contribuyen a la cohesión social y prevención de conflictos, lo que supone una mejora en el desarrollo social de las personas.

Lograr una ciudadanía crítica, consciente y emancipadora, pasa inexorablemente por acompañar los tiempos de los ciudadanos y crear espacios de diálogo y aprendizaje; esto es precisamente la tarea a la que se enfrenta la UPP y a la que intenta dar respuesta a través de las metodologías incorporadas y el tipo de actividades y temáticas abordadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. J. (2011). *Derechos humanos, educación y sociedad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- ALBOAN (2006). *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local. El camino andado*. Bilbao: ALBOAN.
- Alonso, L. E. (1998). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J., Delgado; J., Gutiérrez. (Ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (p.225-240). Madrid: Síntesis.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1994) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: LABOR
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://bit.ly/2ZnGMrG>
- Asociación Pro Derechos Humanos de España (2011). *El enfoque basado en Derechos Humanos y las políticas de cooperación internacional*. Madrid: Red en derechos.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Conde Gutiérrez del Álamo, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Domínguez, J. (2005). *Democracia y Escuela. Aprender y vivir la democracia*. Aula 2005. IFEMA. Madrid. Recuperado de <https://www.nodo50.org/movicaliedu/dominguezciudadania.pdf>
- Fernández Aller, C. (Coord) (2009). *Marco teórico para la incorporación del enfoque basado en derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Madrid: Catarata.
- 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.
- Gómez, A., Siles, S. & Tejedor, M. (2012) Contribuyendo a la Transformación Social a través de la Metodología Comunicativa de Investigación. *Qualitative Research in Education*, Vol.1. Núm. 1, p.36-57.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Marcelo, C. (1989) *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Naciones Unidas. Disponible en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf.
- Rodino, A. M. (2001). La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Revista IIDH- Instituto Interamericano de Derecho Humanos*, 29, 103-114.
- Rodino, A. M. (2003). *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*. Volumen 6 de Cuaderno Pedagógicos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de <http://bit.ly/2LT2MYk>
- Rodino, A. M. (2006). Educación en derechos humanos: una propuesta para políticas sociales. *Revista IIDH - Instituto Interamericano de Derecho Humanos*, 44, 99-123.

- Rodino, A. M. (2012). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: trabajar en la escuela y desde la Educación Física. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 20, 74, 207-227. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n74/a11v20n74.pdf>
- Rodríguez Zidán, E. (2006). ¿Es la escuela una institución pública democrática? *Aposta*, 24, 1-27. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/zidan.pdf>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Schunk, D.H. (2015). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson
- 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.
- Touriñán, J.M, & Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista Galega do Ensino*, año 14, 48, 89- 130.
- Trilla, J. (2001). (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XX*. Barcelona: Graó
- Tuvilla, J. (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París: UNESCO

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN DIGITAL DE MUJERES RURALES EXTREMEÑAS

María Caridad Sierra Daza
Universidad de Extremadura
María Rosa Fernández Sánchez
Universidad de Extremadura

PALABRAS CLAVE

Tecnologías de la Información y de la Comunicación, género, inclusión digital.

RESUMEN

La presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha generado una serie de cambios sociales, que conlleva nuevos retos. Las tecnologías constituyen un escenario que permiten adquirir mucha información y capacitan para acceder a la misma, evitando situaciones de exclusión y aislamiento en mujeres de zonas rurales. En este sentido, es necesario ofrecer una visión renovada, que considere a las mujeres partícipes en la Sociedad de la Información, y que se interese por aquellos aspectos que les mantienen incorporadas en las tecnologías (Verges, 2012; Fernández, 2015). Dicho esto, esta investigación tiene como objetivo central identificar los mecanismos que activan en el proceso de inclusión digital las mujeres rurales extremeñas. Para ello, esta investigación se plantea desde un enfoque cualitativo a través de técnicas basadas en la entrevista en profundidad e historias de vida, aplicadas a una muestra inicial de mujeres (entre 18 a 65 años) procedentes de zonas rurales de Badajoz. Los primeros resultados obtenidos, revelan diferentes estrategias de inclusión digital, utilizadas por parte de las mujeres rurales extremeñas, destacando la comunicación y el aprendizaje. Para concluir, esta investigación muestra que las mujeres rurales de nuestro estudio, muestran un gran interés por aprender más acerca de las tecnologías, destacando el aprendizaje autodidacta e informal.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación, forma parte de un trabajo más amplio correspondiente con el proyecto de tesis doctoral, bajo el título “Ciudadanía e Identidad digital de mujeres rurales extremeñas: Procesos de autoinclusión en las Tecnologías de la Información y la Comunicación”⁶², que se encuentra en proceso de desarrollo en estos momentos. Este estudio, parte del proyecto “Procesos de autoinclusión de mujeres rurales en las TIC”, dirigido por la Doctora María Rosa Fernández Sánchez en 2015, que ofrece indicadores de los procesos de inclusión digital de las mujeres rurales extremeñas de la provincia de Cáceres. A su vez, tiene como referencia el estudio cualitativo de Vergés (2012), planteado con mujeres tecnólogas informáticas. Asimismo, el objetivo central de nuestra investigación es analizar los procesos de autoinclusión en las tecnologías digitales de las mujeres rurales extremeñas.

De acuerdo con esto, las TIC constituyen una fuente eficaz de aprendizaje que permiten desarrollar competencias, generan comunidades de aprendizaje y facilitan el acceso a la información, evitando situaciones de exclusión y aislamiento (Verges, 2012; Fernández, 2015). En este sentido, destacan los grandes beneficios que genera la participación de la mujer en las tecnologías digitales. Algunos estudios, señalan que el uso de entornos virtuales (e-learning) o redes sociales, puede promover el aprendizaje colaborativo, la

⁶² Este trabajo, ha sido posible con apoyo de una ayuda para la formación y contratación predoctoral de la Junta de Extremadura, regulada por el Decreto 45/2016, de 12 de abril. Titular de la ayuda: María Caridad Sierra Daza.

igualdad de género y el desarrollo sociocultural de la mujer (Fernández y Valverde, 2014; Vega-Caro, Vico-Bosch y Rebollo-Catalán, 2015; Vega-Caro y Buzón-García, 2016; Rebollo-Catalán, Mayor-Buzón y García-Pérez, 2017; Sierra-Daza y Fernández-Sánchez, 2017). Aspecto de valor, que justifica la importancia de analizar de qué forma intervienen las tecnologías en las mujeres rurales y cómo les transforman.

De forma paralela, algunas investigaciones señalan que los estudios sobre los mecanismos de exclusión digital de las mujeres, permiten obtener indicadores de interés, y sin obviar dichos aspectos, destacan la necesidad de ofrecer una nueva visión que se interese por los procesos de inclusión de las mujeres en las tecnologías, que permita valorar el impacto de las medidas políticas en la participación de las mujeres en dichos medios (Verges, 2012; Vico-Bosch y Rebollo-Catalán, 2018a, 2018b). En especial, plantearlos en mujeres procedentes de entornos rurales (Verges, 2012; Vega-Caro y Buzón-García, 2015; Vega-Caro et al., 2015; Fernández, 2015; Jiménez-Cortés et al., 2015; Vega-Caro y Buzón-García, 2016; Rebollo-Catalán, Vico-Bosch y García-Pérez, 2016).

MECANISMOS DE INCLUSIÓN DIGITAL

La inclusión digital, constituye una estrategia clave para evitar la brecha digital de género (Verges, 2012; Chetty, Aneja, Mishra, Gcora y Josie, 2018). Dentro del proceso de inclusión digital, los mecanismos constituyen estrategias significativas (Verges, 2012; Fernández, 2015). En este sentido, Fernández (2015) define los mecanismos de inclusión digital como estrategias, que activan las mujeres rurales, para mantenerse incorporadas en las TIC, e identifica las siguientes:

- El aprendizaje, que incluye distintos tipos de aprendizaje, tanto a nivel formal, como no formal, e informal.
- La autopromoción, relacionada con la difusión y con la idea de compartir, con la finalidad de hacerse conocer.
- Las relaciones, la comunicación y la creación de redes. Todo ello, vinculado a la participación en grupos, que permite compartir conocimientos en entornos virtuales, tales como; las redes sociales.
- La conciliación entre diferentes ámbitos de la vida, y en especial, que implique una conciliación entre la vida laboral, con otros aspectos de la vida familiar y/o social.
- La contribución de las TIC en relación al género a través de la participación de las mujeres en espacios, que faciliten el activismo feminista, o contribuyan a visibilizar sus derechos, así como los de otras mujeres.

Por su parte, Vico-Bosch y Rebollo-Catalán (2018b), en relación al uso de redes sociales por parte de mujeres rurales, destacan tres estrategias claves, éstas son: la resistencia ante aspectos como pueden ser los estereotipos de género; la idea de innovación con el uso de las tecnologías digitales; y por último, la adaptación a los cambios del contexto. De acuerdo con esto, resulta esencial atender las experiencias de aprendizaje de las mujeres, con la finalidad de contribuir al desarrollo de programas formativos adaptados a las necesidades de las mismas.

ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE CON TIC

La proliferación de las TIC, ha contribuido a generar nuevas modalidades de aprendizaje, que permiten la adquisición de competencias para la empleabilidad (Valverde-Berrocoso, 2016). En concreto, el denominado “aprendizaje invisible” hace referencia a aquellos aprendizajes difíciles de apreciar, constituyendo “nuevas ecologías de educación” de la sociedad del siglo XXI y acorde a los desarrollos tecnológicos (Valverde-Berrocoso, 2016; Bautista y Fernández, 2018; Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018). De acuerdo con esto, las “nuevas ecologías de aprendizaje” hacen referencia a aquellas formas de aprendizaje paralelas a la educación formal o reglada, facilitados por las tecnologías digitales (Fernández-Rodríguez y Anguita-Martínez, 2015; Valverde-Berrocoso, Fernández-Sánchez

y Garrido-Arroyo, 2015; Valverde-Berrocoso, 2016; Bautista y Fernández, 2018; Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018). En este sentido, es crucial lograr un apoyo consciente de la ciudadanía, que garantice un efectivo desarrollo de la competencia digital (Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018).

Existen competencias invisibles desarrolladas en contextos informales, alejados del ámbito de la educación formal, y que generan ciudadanos y ciudadanas acordes a las necesidades laborales del siglo XXI (Valverde-Berrocoso et al., 2015; Valverde, 2016; Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018). A su vez, estos nuevos modelos de participación ciudadana, ayudan a conformar identidades digitales. En este sentido, el Eurostat (2018) señala que apenas la mitad de los/as ciudadanos/as europeos/as con un 46%, restringe el uso de sus datos personales en internet, y solo el 40% limitan el acceso a sus perfiles en redes sociales. Estas cifras, revelan un acceso mayoritario y más equitativo a estos medios, y destacan la necesidad de una alfabetización digital en materia de gestión de la información personal, que contribuya al ejercicio de una ciudadanía digital segura, inclusiva y competente.

No obstante, la importancia de la apropiación de herramientas tecnológicas por parte de las mujeres de entornos rurales, radica en los beneficios que pueden ofrecer como la contribución al capital social, al bienestar subjetivo, y a la ruptura de barreras vinculadas con el desempeño de roles culturales (Vega-Caro et al., 2015). Dicho esto, esta investigación, desde una perspectiva cualitativa, pretende recoger las experiencias con tecnologías digitales de una muestra inicial de mujeres rurales extremeñas, procedentes de la provincia de Badajoz. Asimismo, este estudio tendrá una posterior extensión a zonas rurales de la provincia de Cáceres, hasta alcanzar el punto de saturación teórica.

OBJETIVOS

Esta comunicación forma parte de un proyecto más amplio, que tiene como objetivo central analizar e identificar los procesos de autoinclusión de las mujeres rurales extremeñas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Dicho estudio, se encuentra en proceso de desarrollo en estos momentos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este trabajo, está relacionado con los siguientes objetivos específicos:

- Analizar e identificar los mecanismos que activan en el proceso de inclusión digital las mujeres rurales de Extremadura.
- Identificar los procesos educativos de autoinclusión digital de las mujeres rurales extremeñas.

METODOLOGÍA

La investigación que se plantea, se enmarca en el paradigma comprensivo-interpretativo, con una metodología de corte cualitativo, y en concreto, en un enfoque de investigación basado en el de estudio de casos. Como técnicas de recogida de información, este estudio se apoya en la entrevista en profundidad y las historias de vida. Dichas herramientas, son aplicadas a una muestra inicial de mujeres (entre 18 y 65 años) de entornos rurales, situados en la provincia extremeña de Badajoz, y que se extenderá a la provincia de Cáceres. Para ello, esta investigación se apoya en un muestreo teórico de casos típicos. Asimismo, el número de mujeres participantes en este estudio, quedará definido por el alcance del punto de saturación teórica. Por su parte, el diseño de investigación se establece mediante Teoría Fundamentada, partiendo como base de la entrevista, que permite recoger información útil sobre aspectos vinculados con las dimensiones estudiadas. Respecto al análisis de datos, se utiliza una combinación de métodos de codificación (abierto, axial y selectivo), apoyado en el software de análisis cualitativo webQDA.

PARTICIPANTES

La investigación cuenta con una muestra de mujeres de entornos rurales con edades comprendidas entre los 18 y 65 años, y residentes en la provincia extremeña de Badajoz, y que tendrá posterior extensión a zonas de Cáceres, hasta alcanzar el punto de saturación teórica. Para ello, se parte de un muestreo teórico de casos típicos, que permita generar teoría sobre el objeto estudiado.

El requisito adoptado para la selección de poblaciones rurales, es que los municipios extremeños objetos de estudio han de poseer un número desde 600 a 2000 habitantes. A su vez, la muestra de este estudio, la constituyen mujeres con competencias tecnológicas, y por tanto, que son consideradas como mujeres “conectadas”. Además, se pretende obtener mujeres con diferentes perfiles sociodemográficos, procedentes de entornos rurales extremeños, que nos permita obtener una información más rica del fenómeno estudiado. Asimismo, la muestra final se definirá por saturación teórica, de acuerdo con el procedimiento de análisis basado en Teoría Fundamentada.

TÉCNICAS CUALITATIVAS

Para la recogida de información, esta investigación se apoya en técnicas cualitativas, tales como la entrevista en profundidad, con la que se pretende recabar información sobre los temas concretos de investigación. Esta técnica, se realiza mediante el uso de un guión y la programación de preguntas específicas y flexibles diseñada ad hoc (planificadas con una duración aproximada de una hora y media). Esta entrevista, incluye aspectos tales como; datos sociodemográficos; relación género y uso de TIC; motivaciones, facilitadores y estrategias de inclusión digital; y otros contenidos, como los aspectos del proceso de aprendizaje implicado en la inclusión digital de las mujeres rurales; y cambios deseados, para que las mujeres se puedan beneficiar de las posibilidades, que les ofrecen las herramientas tecnológicas.

A su vez, se realiza un uso combinado de la entrevista en profundidad junto con historias de vida, que otorga rigor a la investigación, mediante la narrativa de experiencias de mujeres rurales incluidas en la Sociedad de la Información, así como la biografía de las mismas. En especial, se emplea un método biográfico con relatos, para obtener la evidencia subjetiva que las mujeres hacen de su experiencia con las tecnologías.

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

El análisis de datos, se realiza con apoyo del programa de análisis de datos cualitativos webQDA, en coherencia con la metodología basada en teoría fundamentada. Todo ello, con la finalidad de generar hallazgos, que permitan construir proposiciones teóricas. Dicho esto, los análisis realizados sobre la categoría “mecanismos” para el uso de las TIC, permiten identificar las siguientes subcategorías: “aprendizaje”, “búsqueda/ mejora empleo”, “emprendimiento”, “movilidad”, “autopromoción”, “colaborar/compartir”, “autoregularse”, “conciliación de los ámbitos de vida”, “enredarse”, “participación colectiva”, “género/activismo”, y una última subcategoría emergente, correspondiente con “emociones/bienestar”.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los primeros resultados obtenidos, nos permiten conocer las estrategias que utilizan las mujeres rurales, para mantenerse incorporada en la Sociedad de la Información. En este sentido, la comunicación, el fortalecimiento de vínculos y la participación en grupos, constituye una estrategia clave expresada por las mujeres rurales en sus diferentes discursos. Así, la mayoría de las participantes citan aplicaciones móviles como WhatsApp y redes sociales, constituyendo sus principales entornos de participación. Por su parte, la mayoría de mujeres nombran usos de información vinculada con ocio, tales como; búsqueda

de alojamientos e información sobre temas de trabajo, salud y de interés. Tal aspecto, se puede observar en los siguientes párrafos:

(LM): Pues, porque me gusta utilizarlas, porque no sé. Porque me encanta la música y puedo encontrar de la música, todo lo que quiera. Como me encantan las películas, puedo encontrar todas las películas que quiera. Me encantan los videojuegos y esas cosas, y puedo encontrar sobre todo lo que quiera. Y no sé, para el tema de ocio, para mí es algo que lo utilizo bastante.

(DR): Porque digamos que: “cuando trabajas, a lo mejor, yo ahora sí que estoy asociada a los sindicatos desde hace dos años o por ahí, pero a lo mejor de ahí para atrás, no sabes muy bien a que tienes derecho”, ¿sabes? Entonces, pues... estás un poquito a ciegas, ¿no? Y cuando llevas unos años trabajando, si a lo mejor, te dicen: “Pues..., mañana te vas a ir a la calle”. Pues nosotros podemos decir; “¿cómo me voy a ir a la calle?” (Refiriéndose a sus jefes o jefas). Y esta información, nadie te la va a dar en cualquier trabajo, como no accedas tú por internet, o tengas tú una abogada laboralista, que te diga cómo puede ser. Nosotros, también, por ejemplo, hace ocho años, en mi trabajo, tuve un problema de trabajo, tuvimos que buscar un abogado, tuvimos que buscar.... Bueno, no teníamos idea de nada. Y al día de hoy, si estuviese en la misma situación, a lo mejor la abogada, no me la preparo. Porque ya sé las formas de hacer, tienes más conocimientos, a lo mejor tienes más... acceso, ¿no?

También, los diferentes relatos de las mujeres revelan estrategias relacionadas con la utilidad de las tecnologías como herramienta. Entre los aspectos, las participantes destacan que les gusta usarlas con la finalidad de comunicarse con personas conocidas que viven lejos y cerca de su entorno. Además, señalan el empleo para enviar y consultar documentación académica, laboral y familiar. Tal aspecto, la encontramos en el siguiente relato:

(DR): Y el correo electrónico, yo nunca lo utilizo para comunicarme, yo lo utilizo para enviar documentación, para recibir documentación. Para... trámites por ejemplo; de papeleo y cosas de esas. Entonces, es para lo que lo utilizo. Para comunicación, Facebook y whatsapp y... para el tema de..., el tema de trámites es..., utilizo el correo electrónico.

Una gran parte de mujeres, señalan primordialmente el empleo como principal elemento, que les lleva a mantenerse incorporadas en las tecnologías digitales. En concreto, la mejora laboral y la búsqueda de empleo a través de internet, constituye el aspecto más nombrado por las mujeres en los discursos recogidos. Algunos ejemplos, son:

(MA): Pues mira, laboral. Sí, laboral es lo único que utilizo. Social, también. Pero, currículum no, porque ya te digo que: “en mi época, no tuve que hacerlo así”. Pero en el trabajo sí, lo que utilizamos es internet. Nosotros en el trabajo tenemos la wifi gratis para todos, cosa que nos conectamos a la wifi. Y luego el ordenador, sí utilizamos internet para un programa que tenemos de albaranes, de pedidos de clientes y demás, esos los cogemos todos por internet. Es lo único, que yo utilizo así del ordenador.

(EG): Pues..., lo que te he dicho antes; “para encontrar trabajo, para buscar trabajo y para mirar los sitios, ver cómo es la empresa. Y todas esas cosas, pues sí”. Pero, luego, en realidad, tardas en encontrar. Pero, luego si puedes buscar millones de empresas, pero luego encontrar trabajo, es más complicado.

Respecto al aprendizaje, la mayoría de mujeres destacan el aprendizaje basado en vídeos tutoriales, comentarios de foros, o en la consulta de información a través de internet. Tal aspecto, se aprecia en los siguientes extractos:

(MG): Sí, sobretodo, por indagación. “¡Me encanta!” De siempre he sido muy autodidacta, tanto para mi trabajo como para mis hobbies. Si tengo que hacer pues una cosita pequeña, a mí me gusta hacerla grande. Pues para hacerla grande... hay que indagar muchísimo. Sobre todo, autodidacta. Por cosas que ya te he dicho

antes, por cursos de formación o por explicaciones que me puedan dar gente cercana.

(RB): Pues, curiosidad, porque te entras y yo que sé, dices: “pues mira, que...”. “Yo que sé, curioso en el sentido de... que como encuentras todo, casi todo hoy está en la red, pues te entras y es como que te vas lanzando”, ¿sabes? Es como que ahora he encontrado esto, pues ahora voy a buscar. Y es que es una herramienta que... es diaria, que no la puedes dejar como apartado, porque hoy en día, es por donde se mueven la mayoría de las personas.

(LM): Yo lo que he aprendido, lo he aprendido de forma personal. He ido experimentando, como te he dicho en preguntas anteriores. Como me han gustado los videojuegos siempre, he ido siempre buscando cosas. Eh... con amigos, también me han enseñado... a descargarme aplicaciones, y antivirus y cosas, que a lo mejor, que no sé cómo decirlo. (Ríe). No sé, por motivación propia, quizás. En verdad me han gustado las tecnologías, y lo utilizo a diario.

A su vez, algunas participantes destacan la adquisición de conocimientos tecnológicos a través del apoyo de familiares, consulta a compañeras/os de trabajo, cursos de formación y búsqueda de información a través de internet. Sobre todo, les gusta buscar información a través de internet, para poder consultar dudas y aprender a realizar cosas. Por tanto, destaca el aprendizaje informal y el papel autodidacta de las mujeres, considerándose conductoras de sus propios aprendizajes. Tal aspecto, se observa en la siguiente aportación:

(AID): Pues... información, pregunto y..., y a través de mis compañeras, de mis amigas, de mi familia, te van... diciendo: “pues esto, haz esto, haz lo otro”. (Refiriéndose a sus compañeras, amigas y familia). Y vas..., el día a día, vas cogiendo información de uno del otro y así, te vas implementando. A lo mejor un curso que haces también, a través de internet.

También, las mujeres señalaron que el uso de las tecnologías había repercutido favorablemente en su economía. O bien, encontrando un mejor empleo, o a través de la promoción servicios a través de internet. Otro aspecto señalado, es el ahorro de dinero mediante compras online y la posibilidad de poder recoger los productos en su hogar, sin necesidad de tener que desplazarse. Algunos ejemplos, son:

(DD): Sí, pues por ejemplo cuando estuve trabajando en el invernadero, firmé el contrato por internet, no tenías que desplazarte, ni..., como era por internet, lo podía hacer cuando quisiera con el móvil o con la tablet. Otro laboral, sería buscando trabajo por internet. ¡Ah...! También tengo un anuncio de clases particulares por internet, que también me han llamado, habiendo puesto el anuncio por internet, y me han llamado.

(DR): Luego, también, hay una web de sindicatos abierta las 24 horas, disponible para ti, para cualquier problema con asesores. Y todo eso, te hacen ahorrar, hoy en día. Hoy, la abogada a lo mejor me la ahorra. Y eso, te mejora la economía, ¿no?

(DR): No, eso sí. De hecho, nosotros en el bar, tenemos una página a través de Facebook, y a través de ahí, sí que nos promocionamos. Y el Bar, aparece en la aplicación Google Maps. También, subimos bastantes fotos y demás. Y sí que hacemos publicidad, porque a lo mejor hay gente que te dice: “Ay que rico y tal, que lo vi el otro día en internet y demás”. Yo lo veo como un modo de publicidad y tal, y de promocionar un negocio. Ah... Ah..., a la hora del bar, me parece muy útil, en el sentido de que vamos subiendo comida, que a lo mejor, tú ves la carta. Como la gente no sabe tampoco como son, pues en cuanto las ven, es distinto, ¿sabes? (Refiriéndose a sus clientes y clientas del bar familiar).

La mayoría de mujeres consideran que la utilización de herramientas tecnológicas, les ha facilitado la conciliación entre su vida laboral, con otros aspectos de la vida familiar y/o social. En concreto, este aspecto se puede observar en el siguiente extracto:

(SC): Laboral, porque es necesario, familiar porque te lo pone... ¿sabes? Te hace, te facilita las relaciones, establecer relación con los que no están cerca. Y social, yo pienso que es muy, muy placenteras formar parte del... entorno, formar parte de la vida de las personas que no son nada tuyo, pero que a través de Facebook, de WhatsApp y todo eso, puedes estar ya te digo: "yo más que mandándole cosas positivas y mandando algo de autoestima, he hecho cursos de esos, que a mí me han venido muy bien en momentos muy difíciles. Y hay personas que sin salir de su casa, ¿sabes?, pueden a través de internet estar un poquito más acompañadas.

A su vez, las participantes señalan prioritariamente el empleo de redes sociales e internet, para reivindicar sus derechos como mujer o en representación de otras mujeres de su entorno, colaborando con temas de igualdad, defensa de los animales o representación de otros colectivos. Algunos ejemplos, lo constituyen las siguientes respuestas:

(SC): Sí, claro. Además cuando viene el día de las mujeres, el día del maltrato, el día del Alzheimer, o el día ese. Pues procuro entrar ahí, y a través de la red sí que puedo compartir, o el día del cáncer que ha sido hace poco, el día de los derechos humanos, de los derechos. Y cosas que yo, pues ese día, o pongo un lacito o cuando ha sido el día del maltrato de las mujeres, ni una menos, que a través de... ¿sabes? Siempre, vamos, reivindicando algo, para que la gente se conciencie, ¿sabes? Entonces, yo sí participo en todas las causas de..., el día del orgullo gay, que ha habido actividades en la plaza, pues sí. Yo a través..., con fotos en tiempo real, que las he hecho, las he hecho, de que han pintado el paso de peatones con los colores, ¿sabes?

(LM): Pues, la verdad es que a través de las redes sociales conocimos a un grupo de mujeres en Mérida, que vinieron a dar una charla a aquí, al pueblo, así feministas. En Sevilla, también conocí un grupo de mujeres, que también eran feministas a través de las tecnologías, a través de Facebook. Y bueno, en Granada, también he participado en muchas..., en manifestaciones en el día de la mujer y cosas así.

Tras los análisis realizados, surge una categoría emergente correspondiente con emociones y bienestar. La totalidad de las mujeres expresan emociones positivas al hablar de los sentimientos y las sensaciones que experimentan, cuando participan en este tipo de medios. Así, les gusta enredarse en las tecnologías y disfrutan aprendiendo a usarlas. En especial, algunos ejemplos son:

(AID): "Que te sientes muy útil, te sientes bien", y... no sé. Ten en cuenta que te sientes satisfecha contigo mismo, de que estás consiguiendo un poquito más cada día. Y es lo que te incita a seguir para adelante.

(SC): Pues yo me siento bien, porque yo realmente, no me entro en páginas que sean de contenidos raros, ni de... Entonces yo a lo que accedo es para sentirme bien, disfrutar, y es para lo único. Yo ya, qué buscar, ¿sabes? No, no.

Como se puede observar, existe una amplia variedad de mecanismos implicados en el proceso de inclusión de las mujeres en las tecnologías, que responden a diferentes inquietudes personales, sociales y laborales. Entre ellas, se encuentra; el acceso a la información y la formación, la comunicación, el activismo feminista, y las nuevas posibilidades de ocio, que ofrecen las tecnologías digitales. En cualquier caso, los mecanismos constituyen estrategias significativas en el proceso de inclusión digital. Si bien, no hay que obviar el importante papel que juegan las motivaciones y los posibilitadores implicados en dicho proceso (Verges, 2012; Fernández, 2015). Dicho esto, la estrategia de comunicación es la más frecuente en las participantes en esta investigación, con respecto al mecanismo relacionado con el empleo (Mihaela, 2015; Sánchez-Oro y Fernández-Sánchez, 2017). A su vez, gran parte de las mujeres, destacan el aprendizaje de tipo informal y autodidacta (Jiménez-Cortés, 2015, 2016).

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Las estrategias aparecen como un elemento clave en el proceso educativo implicado en la inclusión digital de mujeres rurales. Los primeros resultados, permiten obtener un conocimiento inicial de las estrategias de inclusión digital, que activan las mujeres rurales extremeñas procedentes de Badajoz. Así, la mayoría de las participantes dispone de móvil, y lo utilizan para conectarse a internet, o acceder a Facebook o WhatsApp, entre otros aspectos. Entre las finalidades, destaca la comunicación con familiares que viven lejos y consulta de viajes, e información de utilidad. También, destacan fines vinculados con comunicación transnacional mediante video-llamadas con familiares y amistades que viven lejos. De acuerdo con esto, la participación de mujeres rurales en las TIC, les facilita la comunicación y movilidad geográfica, lo que le supone un ahorro en desplazamientos y otorga un papel relevante en la comunidad (Rubio y Escofet, 2013). A su vez, las mujeres de esta investigación muestran un gran interés por aprender más acerca de las tecnologías. Respecto al aprendizaje TIC, destaca la modalidad autodidacta, intuitiva, y por experimentación.

A su vez, las tecnologías digitales facilitan la obtención de ingresos y un importante ahorro económico, a mujeres trabajadoras y empresarias. En este sentido, la mayoría de mujeres conciben el potencial del móvil, para la mejora de la situación socioeconómica. Asimismo, las mujeres rurales tienden a utilizar contextos de aprendizaje informal, respecto a la educación reglada (Jiménez-Cortés, 2015, 2016). De acuerdo con esto, las mujeres participantes muestran una actitud de lucha y superación personal por empoderarse en la Sociedad 2.0 (Jiménez, Rebollo-Catalán, García-Pérez y Buzón-García, 2015).

Por su parte, las participantes acceden a las tecnologías digitales con fines cívicos y de concienciación. Asimismo, destaca el ejercicio de la ciudadanía digital y la interacción con la información de forma emancipadora. En este sentido, las TIC generan una mayor autonomía a las mujeres en relación a la toma de decisiones, y les ofrecen oportunidades empresariales. A su vez, las redes sociales e internet, contribuyen al empoderamiento psicológico y social de las mujeres, y al económico, tendiendo puentes entre el desarrollo de hobbies, y la creación y promoción de empresas (Vega-Caro y Buzón-García, 2016; Manosevitch y Tzuk, 2017; Sánchez-Oro y Fernández-Sánchez, 2017; Vico-Bosch y Rebollo-Catalán, 2018a, 2018b). Este aspecto, genera una sensación de autoeficacia en las mujeres rurales, al recibir feedback de personas afines, contribuyendo a un sentimiento de comunidad, colaboración e intercambio mutuo (Vega-Caro y Buzón-García, 2016; Manosevitch y Tzuk, 2017).

Por su parte, destaca el uso combinado de internet para consultar información y resolver dudas. Entre los beneficios, las tecnologías digitales fomentan la participación de las mujeres rurales en la vida social y cultural, favoreciendo su salud y realización personal. No obstante, las redes sociales constituyen espacios de conformación de identidades digitales y un medio para el activismo. Así, anteriormente, el activismo se daba a través de foros, chats, entre otros, y en el contexto actual, se conforma a través de las redes sociales (Vega-Caro et al., 2015). Además, las redes sociales orientan y generan riquezas a las empresas en la conformación de sus productos. Dentro de las dimensiones de presencia social o participación de mujeres en la red, la dimensión afectiva y la cohesión son las más destacables, al igual que sucede en el estudio de Vega-Caro y Buzón-García (2016). Así, la confianza y la interactividad, promueve el compromiso con el aprendizaje compartido y colaborativo.

De forma paralela, la presente investigación ha sido planteada con un grupo inicial y concreto de mujeres de entornos rurales, de la provincia extremeña de Badajoz, por lo que sería de interés extenderlo a otros perfiles y plantear estudios con diferentes grupos sociales. Otro aspecto a mejorar, podría ser la realización de investigaciones longitudinales con esta misma muestra de población, para poder observar la opinión y prácticas tecnológicas específicas en función de la experiencia personal de mujeres rurales. No

obstante, estos estudios pueden ser claves, para generar medidas destinadas a reforzar los procesos de e-inclusión de las mujeres.

Como señala Vega-Caro y Buzón-García (2016), es fundamental promover medidas formativas, que contribuyan a una mayor implicación emocional, y visualicen los beneficios personales y psicológicos, que pueden ofrecer las TIC a las mujeres de zonas rurales. En este sentido, resulta crucial considerar las emociones relacionadas con el uso de tecnologías digitales. Para concluir, es importante desarrollar investigaciones que se interesen por la acomodación de mujeres en las TIC, y valoren el aspecto de la transversalidad (Verges, 2012). Además, sería interesante investigar la influencia de la modalidad de aprendizaje informal y el nivel de competencia digital en mujeres (Rebollo-Catalán, Vico-Bosch y García, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, J., y Fernández, E. (2018). *Ecologías de aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Chetty, K., Aneja, U., Mishra, V., Gcora, N., & Josie, J. (2018). Bridging the digital divide in the G20: skills for the new age. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, 12, 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-24>
- Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J. M. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cyber-citizenship. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 54, 49-58. doi: <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Eurostat. (2 de mayo de 2018). *Digital economy and society statistics - households and individuals*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals
- Fernández, M. R. (2015). Las TIC en el proceso socioeducativo de la mujer rural en Extremadura. En J. A. Pérez Rubio, M. Sánchez-Oro, e Y. García García (coords.). *Mujer rural en Extremadura: Proceso de empoderamiento y aportaciones al capital social* (pp. 275-300). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Fernández, M. R., & Valverde, J. (2014). A Community of Practice: An Intervention Model based on Computer Supported Collaborative Learning. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 97-105. doi: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-09>
- Fernández-Rodríguez, E., y Anguita-Martínez, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 1-16. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40904>
- Jiménez-Cortés, R. (2015). The influence of informal learning processes of social network sites on the subjective well-being of women in rural areas. *Cultura y Educación*, 27(2), 407-439.
- Jiménez-Cortés, R. (2016). Ciudadanía digital y bienestar de las mujeres rurales en las redes sociales. *RELATEC- Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 81-94. Recuperado de <http://relatec.unex.es/article/view/2562>
- Jiménez-Cortés, R., Rebollo-Catalán, M. A., García-Pérez, R., & Buzón-García, O. (2015). Social network user motivation: An analysis of rural women's profiles. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_2.pdf
- Kuo, F. Y., Tseng, F. C., Lin, C. I., & Tang, W. H. (2013). Critical success factors for motivating and sustaining women's ICT Learning. *Computers & Education*, 67, 208-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.006>
- Manosevitch, I., & Tzuk, Y. (2017). Blogging, craft culture, and women empowerment. *Cogent Social Sciences*, 3, 1-19. doi: <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1408753>

- Mihaela, A. B. (2015). Migrant Women and Labour Integration in Catalonia: The Impact of New Information and Communication. *Revista de Estudios Sociales*, 53, 138-149. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.11>
- Rebollo-Catalán, A., Mayor-Buzón, V., y García-Pérez, R. (2017). Competencias digitales de las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales: diferencias según perfil laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 427-444. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.270881>
- Rebollo-Catalán, A., Vico-Bosch A., y García, R. (2016). El Aprendizaje de las mujeres de las redes sociales y su incidencia en la competencia digital. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 15, 122-146. Recuperado de http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/15/secciones/tematica/t_04_mujeres-rss.html
- Rubio, M. J., y Escofet, A. (2013). Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento en las mujeres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(3), 1-13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/59584>
- Sánchez-Oro, M., & Fernández-Sánchez, M. R. (2017). Digital technologies and rural women's entrepreneurship. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 18, 259-277. Recuperado de <http://revistaprismasocial.es/article/view/1402/1664>
- Sierra-Daza, M. C., y Fernández-Sánchez, M. R. (2017). Percepción de los videojuegos en educación social: una visión de género. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 135-148.
- Valverde-Berrocoso, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 60-73. doi: <https://doi.org/10.6018/riite/2016/257931>
- Valverde-Berrocoso, J., Fernández-Sánchez, M. R., y Garrido-Arroyo, M. C. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías de aprendizaje. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 46, 1-18. doi: <https://doi.org/10.6018/red/46/3>
- Vega-Caro, L., y Buzón-García, A. (2016). Presencia social de mujeres de zonas rurales en las redes sociales. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 48, 149-163. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.10>
- Vega-Caro, L., Vico-Bosch, A., y Rebollo-Catalán, A. (2015). Motivaciones de uso de las redes sociales para el desarrollo del capital social de las mujeres de entorno rural. *Icono14*, 13(2), 142-162. doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.839>
- Verges, N. (2012). *Gènere i TIC. El procés d'autoinclusió de les dones en les TIC. Una aproximació des de les tecnòlogues informàtiques*. Recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/84095/tesinuriavergesbosch_ok.pdf?sequence=](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/84095/tesinuriavergesbosch_ok.pdf?sequence=1)
- Vico-Bosch, A., y Rebollo-Catalán, A. (2018a). El aprendizaje de las mujeres sobre internet y redes sociales: validación y resultados generales de una escala. *Educación XX1*, 0, 1-24. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.21469>
- Vico-Bosch, A., y Rebollo-Catalán, A. (2018b). Incidencia de las políticas de inclusión digital en el uso de las redes sociales de mujeres de entorno rural. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 21, 263-281. Recuperado de <http://revistaprismasocial.es/article/view/2459>

RECONOCIMIENTO

Ayudas para la realización de actividades de investigación y desarrollo tecnológico, de divulgación y de transferencia de conocimiento por los grupos de investigación de la Universidad de Extremadura (GR18071). Consejería de Economía e Infraestructuras. Secretaría General de Ciencia, Tecnología e Innovación. Junta de Extremadura.

EDUCACIÓN CRÍTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

LA REALIDAD DIGITAL EN LAS AULAS ¿BENEFICIO O PERJUICIO?

Paula Frieiro Padín
Universidade de Vigo

PALABRAS CLAVE

Realidad Digital, Tecnologías de la comunicación e información, Educación, Alumnado, Aula.

RESUMEN

Las tecnologías de la información y comunicación están transformando muchas de las áreas de la vida social y personal, cambiando la cultura y las ideas de nuestra sociedad y por ende las aulas. Los valores y modelos educativos son, cada vez más, propuestos y consumidos por adultos, niños, niñas y jóvenes a través de la red. Fruto de esta realidad se expone la reflexión y crítica sobre la implementación tecnológica en el ámbito escolar. El presente trabajo refleja los beneficios que la realidad digital podría reportar en el aula, pero también los inconvenientes con los que el personal docente se está topando y que son necesarios evaluar en profundidad. Adicionalmente, como personal docente debemos tener muy presente como en los últimos tiempos el uso de medios digitales puede desarrollar adicciones comportamentales y como esto debe ser abordado desde las aulas e instituciones

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y comunicación están convirtiéndose, en uno de los grandes escenarios de socialización del S. XXI, los cuales están en constante cambio y desarrollo. Su contenido también está en transformación y por consecuencia nuestra interacción con el mundo y con el conocimiento (Area y Guarro, 2012).

Los cambios propiciados por las tecnologías de la información y comunicación, van más allá de la realidad digital, sus efectos se manifiestan en casi todas las áreas de la vida, con especial importancia en las actividades laborales y en el mundo educativo. Esto supone que estos entornos deben ser examinados desde la razón de ser de las instituciones educadoras, desde la forma de enseñar y de aprender, revisando las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello, como la propia estructura organizativa de los centros (Graells, 2013).

Al respecto de la situación actual Area y Guarro (2012), esgrimen dos escenarios para la interacción social y cultural; el representado por nuestra realidad material, física y sensorial, y el escenario de las experiencias digitales proporcionado por las múltiples y diferentes tecnologías digitales que nos rodean (Internet, telefonía móvil, videojuegos, redes sociales, tabletas, televisión, etc.). Lo que está propiciando que las dos realidades tiendan a solaparse y mezclarse también en las aulas.

Para enseñar mediante estas nuevas herramientas tecnológicas y siguiendo a Falco y Kuz (2016) nos enfrentamos a los siguientes retos: 1) saber qué posibilidades y límites tiene la tecnología de la que puede disponer un aula; 2) qué es lo que realmente se puede hacer a través de los equipos y máquinas; 3) cuál es el comportamiento real del alumnado; 4) cómo poder evitar conductas inapropiadas cuando ponemos en relación enseñanza y mundo digital.

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEAS), cada vez más son objeto de estudio y también crítica por parte de los autores, considerados como entornos pedagógicos innovadores para algunos, mientras que para otros no son más que una herramienta sobre la que queda mucho que trabajar y reflexionar (Falco y Kuz, 2016)

SITUACIÓN ACTUAL DE LA TECNOLOGÍA EN LAS AULAS

Los agentes implicados en el sistema educativo, desde las instituciones públicas hasta los centros escolares, se encuentran en un proceso gradual de experimentación a partir del cual se están promoviendo el aprendizaje móvil y la utilización de dispositivos tecnológicos en entornos educativos formales (Camacho y Esteve, 2018).

A nivel nacional, los Reales Decretos por los que se establece el currículo básico de Educación Primaria y de Secundaria y Bachillerato, ambos de 2014, engloban las competencias informacionales dentro de la denominada *Competencia digital*: a través de la cual el alumnado debe conocer los derechos y riesgos del mundo digital, conocer el lenguaje textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro así como las principales aplicaciones informáticas y fuentes de información. Deben saber utilizar los recursos tecnológicos para la comunicación y resolución de problemas, usar y procesar información de manera crítica y sistémica, buscar, obtener información y crear contenidos. En lo relacionado con su actitud, deben tener una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, tener la curiosidad y la motivación por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías, valorando las fortalezas y debilidades de los medios tecnológicos, así como respetar principios éticos en su uso.

Por su parte, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) ha elaborado en el año 2017 un marco común de referencia de competencia digital docente cuyo fin es orientar la formación permanente del profesorado y así tratar de facilitar el desarrollo de una cultura digital en el aula.

Previo a esto España ya tenía una trayectoria de implantación de programas educativos que pretendían incorporar la informática y tecnología digital al ámbito escolar desde hace más de tres décadas. Estas políticas se materializaron a través del Gobierno central, por la puesta en marcha, en los años ochenta del Proyecto ATENEA, reconvertido poco después en el PNTIC (Programa Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación). A finales de la década de los noventa, cuando las competencias educativas fueron transferidas a los Gobiernos de las Comunidades Autónomas, el Ministerio de Educación creó el CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) reconvertido posteriormente en el ISFTIC (Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado) y luego transformado en el ITE (Instituto de Tecnologías Educativas). Actualmente, se denomina INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). Sin embargo, debido al modelo de descentralización administrativa y política, han sido los gobiernos autonómicos quienes han desarrollado la implementación de políticas específicas para la dotación de recursos TIC y formación del profesorado a través de programas y proyectos específicos para el ámbito autonómico (Area y Sanabria, 2014).

Pese a todos los organismos y medidas mencionadas, la brecha entre la integración educativa deseable de las TIC, las ideas y las prácticas todavía semejan insatisfactorias en esa materia, siendo no solo atribuible a factores y dinámicas pedagógicas, organizativas y docentes. Radica también en el nivel macro, es decir de políticas educativas públicas, cuyas actuaciones pasadas y actuales no centran debidamente los temas y las prioridades en una perspectiva sistémica y coherente. Igualmente, la formación dominante sigue girando sobre un modelo de transmisión-recepción de ideas, métodos o materiales, descuidando actividades, procesos y condiciones favorables a la creación de una sabiduría de la práctica personal y socialmente construida (Escudero, Martínez y Nieto, 2018).

HIPÓTESIS

El objetivo de esta disertación es estudiar y recopilar los beneficios y perjuicios de la realidad digital en las aulas, por lo que se ha considerado pertinente partir de las siguientes hipótesis:

1. La incorporación de instrumentos tecnológicos al aula no implica que se esté generando una nueva pedagogía.

2. La globalización digital no han generado unas políticas globales que promuevan lo derechos humanos indistintamente del origen y que acorten distancias sociales.
3. El aprendizaje que se produce en la realidad digital carece de experimentación directa, favoreciendo la pasividad y descenso de participación en el aula.
4. La utilización de foros virtuales por sí misma no genera un aprendizaje colaborativo eficaz, pudiendo sin embargo favorecer el reparto y la partición de tareas de manera individualizada.
5. El personal docente, carece de formación y desconoce muchas de las cuestiones que tienen lugar en el entorno digital.
6. La dependencia digital está incrementando entre el alumnado más joven.

METODOLOGÍA

Se ha utilizado una metodología que analiza fuentes secundarias, a través de una revisión teórica que ofrece una visión amplia y a partir de la cual se ha generado un análisis comparativo de los discursos que defienden la implementación de las tecnologías de la información y comunicación en el aula frente a la visión más reflexiva, crítica y detractora sobre la temática. Para el análisis de la información se ha puesto especial interés en la población que cursa educación formal, siendo esta la población objeto de análisis en nuestra búsqueda e interpretación de los artículos estudiados, que se ha tratado que fuesen lo más actuales posibles

Las principales herramientas de búsqueda utilizadas han sido, Scopus, Web of Science, SciELO Dialnet Plus y el propio repositorio institucional de la Universidad de Vigo (Investigo). A través de estas herramientas se ha acotado la búsqueda combinando las palabras clave: realidad digital, tecnologías de la comunicación e información, educación, alumnado, aula, beneficio y perjuicio, se han utilizado operadores booleanos para establecer relación y así encontrar resultados más precisos. Los idiomas de búsqueda han sido español e inglés, la acotación temporal que se ha establecido parte del año 2000 hasta la actualidad. Tras el análisis de los artículos científicos, se estudiaron y consultaron 24 de ellos, los cuales fueron tenidos en cuenta en el presente estudio. Este proceso de análisis bibliográfico se ha ubicado temporalmente en los meses de abril y mayo de 2019.

Por otro lado, se ha puesto especial interés en el análisis de intervenciones, aplicaciones prácticas y plataformas que han surgido debido a la socialización en la red y el incremento en su uso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las investigaciones, hasta el momento, no han logrado demostrar que la integración de las tecnologías de la información y comunicación contribuyan en la mejorar y desempeño del estudiantado. No hay evidencia que compruebe que un aprendizaje dado sea resultado de la integración de estas tecnologías en las aulas. Adicionalmente, transformar las escuelas a través de las tecnologías de la información y comunicación requiere un cambio organizacional significativo, debiendo sumarse la inversión en infraestructura y la capacitación de los docentes (Morrissey, 2008).

DISCURSOS QUE DEFIENDEN LA IMPLANTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN EN EL AULA

Tal y como reflejan Álvarez de Sotomayor y Muñoz (2016), las redes sociales aplicadas en contextos educativos, tienen gran relación con el denominado trabajo colaborativo, el intercambio y el desarrollo de conocimiento por parte de grupos de iguales orientados a fines académicos. Junto a ello gana posiciones la cultura del juego o gamificación, que asocia el factor lúdico al aprendizaje. Estos autores también defienden que la tecnología

contribuye a la aportación de distintas actividades, que refuerzan la motivación y la fijación de ideas

Por su parte, el fenómeno del ciberactivismo, se está convirtiendo en una de las herramientas que internet propone para inducir, de manera horizontal, ciertas transformaciones en la sociedad red. Esta participación se articula mediante plataformas de peticiones en línea para dar apoyo, una de las más conocidas en el caso español es la de change.org. Esta es denominada como actuación social englobándose dentro del activismo cívico donde se encuentran también otro tipo de actividades como las donaciones en línea. En este contexto, las cuestiones que más repercusión logran son los sucesos de actualidad, conflicto, dinero, emociones, historias personales, injusticia, magnitud, notoriedad pública, progreso, proximidad, sorpresa y transcendencia social (Pascual, 2015).

Como defiende Mañero-Contreras (2016), la red también proporciona otros entornos como los cursos en línea denominados MOOC (Masive Open Online Course), pero se ha observado que estos cursos poco difieren de la metodología empleada en los cursos masivos convencionales que se pueden encontrar en la red. Ante esta situación surgieron los cursos social MOOC, a través de su implementación se ha supuesto que en esta nueva versión social, son innovadores tanto dentro como fuera del contexto digital. El estudiantado asume papeles activos y la comunicación toma carácter bidireccional. Los social MOOC, por su parte, facilitan el conocimiento común, ya que son muchas y diferentes las vías de participación, no sólo en la propia plataforma (con el foro y el microblog) sino en las redes sociales como Facebook y Twitter.

En la actualidad, y cada vez más, se plantea una definición de los perfiles del mercado laboral demandados, que inciden en la necesidad de perfiles híbridos con conocimientos digitales y de idiomas. A esto se suma que las pautas digitales para la búsqueda y consecución de un puesto de trabajo, desde la perspectiva del empleador como desde del potencial empleado. Ya que, la búsqueda de trabajo ya no se corresponde con un proceso presencial, los usuarios de Internet utilizan para ello las numerosas herramientas digitales en línea (Campos y Alonso, 2015). Además las empresas, independientemente de su tamaño, desarrollan su negocio desde un enfoque digital que les permita satisfacer las nuevas necesidades de sus clientes, mejorando su eficiencia y productividad frente a su competencia e impulsando sus capacidades digitales todo lo posible. Las empresas consideran que para conseguirlo no sólo basta la mera aplicación de la tecnología digital a sus operaciones, sino que deben cambiar la cultura empresarial y la forma de trabajar de los profesionales (Mahou y Pérez, 2018).

Asimismo, no debemos olvidar que la red también puede ser un conector de personas e intereses, acortando distancias y tiempos de comunicación, sin necesidad de salir de casa podemos dar respuesta a nuestro interés por conocer nuevas realidades, puede también llegar a ser un entorno creativo y de desarrollo de contenido (Quevedo y Dussel y Quevedo, 2010).

DISCURSOS CONTRARIOS A LA IMPLANTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN A LAS AULAS

La inocencia de los docentes que introducían las materias de informática como algo innovador y restringido a las aulas o al mundo académico ha tornado a lo largo de los años, siendo necesario analizar la situación desde otra perspectiva y con una óptica más integral.

Cuando nos inmergimos en la red debemos atender a muchas cuestiones como la manera indirecta en que percibimos información propagandística de productos e instituciones y/o personas. En el mundo digital se ha llegado a hablar de sociabilidad selectiva, aunque las personas que navegamos en la red tenemos sensación de tener información muy variada, la realidad viene determinada por algoritmos, denominada en ocasiones como googlearquía (Aparici, Escaño y García, 2018).

Como postula Carr (2010), la empresa Google, tiene el dominio sobre el flujo de la información digital ya que es el proveedor de los principales instrumentos de navegación en la Red. Adicionalmente, sus beneficios están ligados a la velocidad con que se consume información.

La creatividad y capacidad artística que manifiestan las personas defensoras del uso de las tecnologías en todos los espacios está también a debate y en tela de juicio ya que en muchas ocasiones las herramientas algorítmicas limitan los contenidos que visualizamos, cerrándonos posibles nuevas formas de inspiración. De forma que lo que encontramos en la red es invisiblemente reforzado para mostrarnos nuestros gustos preexistentes, el filtrado colaborativo de empresas nos lleva a que un software recomiende productos y preferencias de consumo (Aparici, Escaño y García, 2018).

Otra de las cuestiones que más preocupan en la red es la paradoja de como a pesar de que la información ha crecido, también han crecido con ella las noticias falsas. En esta sociedad informada, aunque una noticia falsa se llegue a desmentir la noticia veraz nunca tendrá la repercusión que tuvo la noticia falsa. Por estos motivos han surgido plataformas como las reflejadas en la figura 1.

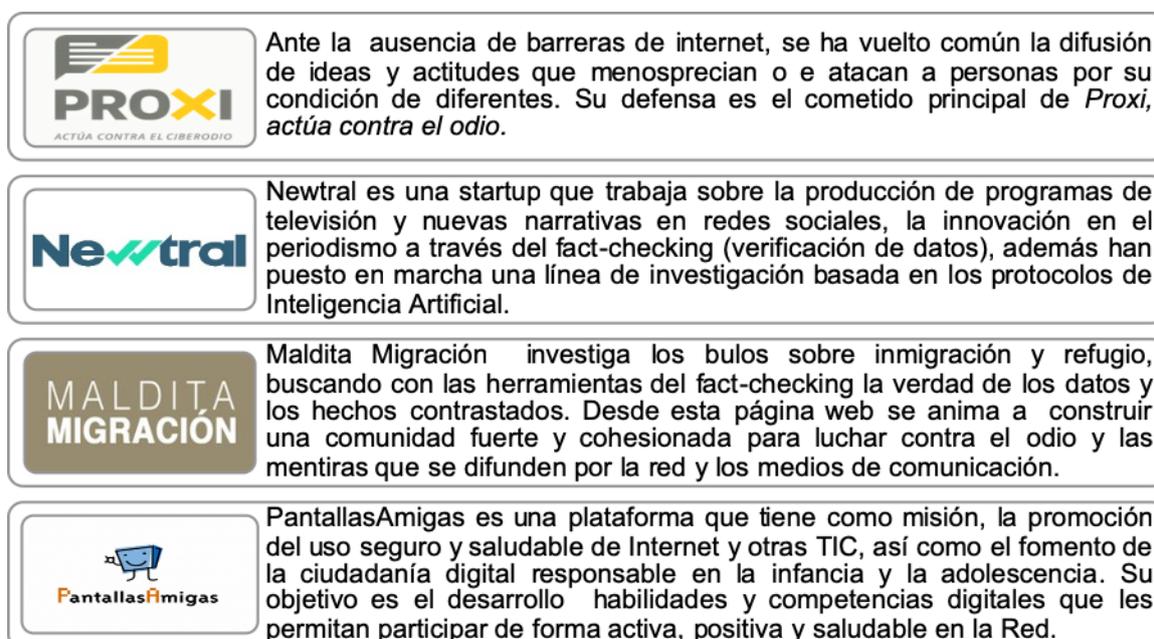


Figura 1: Principales páginas que desmontan mitos informativos y sociales, educando sobre una correcta búsqueda en la red

Existen estudios que observan que, pese a la mayor disponibilidad de información que produce Internet, en los artículos académicos cada vez se citan menos diversidad de autoría o los mismos trabajos de forma recurrente. Tienden a servir como amplificadores de la popularidad, que luego refuerzan continuamente el consenso acerca de qué información es importante y cual no lo es. De esta forma, los trabajos y artículos que son considerados marginales y que permitían establecer una idea más compleja quedan al margen y no son contemplados (Carr, 2010).

Otro de los focos de interés es como la combinación de distintos tipos de información en una pantalla producen una fragmentación de los contenidos, pudiendo interrumpir la concentración. Esto junto con el uso simultáneo de distintas herramientas de comunicación como el correo electrónico, WhatsApp, las alertas de redes sociales y el propio software, hacen del ordenador un espacio en el que residen múltiples tecnologías que disminuyen el grado de atención (Carr, 2010)

Al mismo tiempo, la mayoría de los Software educativos están basados en estímulos respuesta que proponen aprender en poco tiempo, siendo esto un fenómeno mucho más complejo y que puede llegar a crear falsas expectativas (Aparici, Escaño y García, 2018). Si a esto le sumamos cuestiones como el sistema de recompensa que generan algunas de estas aplicaciones, a través de aplausos, animaciones en forma de corazones, sonidos de ánimo y otros, se está generando una motivación externa de la cual dependen, pudiendo llegar a ser más difícil generar motivación propia e interna.

Tal y como indican Falco y Kuz (2016), el colectivo más expuesto al mundo digital son los adolescentes, que han evolucionado desarrollando nuevas habilidades como la capacidad de síntesis y atenuando la degradación por la edad, pero perdiendo otras como la capacidad de reflexionar, de concentración, atención sostenida y las habilidades sociales.

¿VERDADEROS NATIVOS DIGITALES?

El estudiantado de hoy en día, desde su primera etapa educativa hasta la universidad, representan las primeras generaciones que han crecido en contacto constante con las nuevas tecnologías. Han pasado toda su vida usando ordenadores, videojuegos, reproductores digitales de música, juguetes, móviles y demás herramientas. Como resultado de este entorno digital omnipresente y del volumen de interacciones que han realizado, los estudiantes piensan y procesan la información de manera esencialmente diferente a sus predecesores. Diversos estudios como el del Dr. Bruce D. Berry del Baylor College of Medicine apuntan a que las estructuras cerebrales pueden estar cambiando como resultado del consumo digital. Esto se debe a que los llamados *Nativos Digitales* están acostumbrados a recibir información de forma muy rápida, procesando en paralelo y trabajando en la multitarea. En muchas ocasiones prefieren los gráficos antes que el texto y no lo contrario (Prensky, 2001).

En la actualidad es muy poco probable que los *Nativos Digitales* retrocedan, su forma de procesar información es ya muy diferente. A las personas que se dedican a la docencia les está costando poder asumir este cambio y el cambio que se está produciendo en el nuevo alumnado, pueden conocer su mundo digital pero no están integrados en él (Camacho y Esteve, 2018).

Una de las cuestiones que más inquietan es como a pesar de que se pueda pensar que los niños, niñas y jóvenes tienen gran habilidad en lo vinculado a las TIC, sus actividades se ciñen a actividades sociales de comunicación y actividades lúdicas. Tal y como afirman LLuna, y Pedreira (2017), la capacidad de mover una interfaz la tienen desarrollada, pero siguen necesitando indicaciones y formación, no instruirlos puede suponer que se están perdiendo la verdadera utilidad de muchas herramientas digitales. Gran parte de la generación que ha nacido cuando ya existían las TIC no tiene miedo a su uso pero están delante de un mundo muy amplio que desconocen, y tampoco se les ha explicado sus normas, peligros y ventajas. Como docentes y familia se están descuidando las responsabilidades ligadas a este medio.

USO COMPULSIVO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

El uso exponencial de tecnologías de la información y comunicación en nuestro entorno no para de crecer, al mismo tiempo que crecen las funciones que realizan los dispositivos y la facilidad de acceso a ellos. Ante este incremento se plantea la preocupación de un posible uso abusivo o incluso adictivo.

Según datos de la encuesta ESTUDES 2016⁶³, el 99,8% de los estudiantes de 14 a 18 años ha utilizado internet en los últimos 12 meses. El uso compulsivo de internet es un fenómeno

⁶³ESTUDES es la Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España, perteneciente al Plan

creciente de nuestro tiempo que se da mayoritariamente en los grupos de gente joven. Adicionalmente, el uso patológico de internet ha trascendido a la consideración de trastorno del control de impulsos para encuadrarse en las adicciones comportamentales, aceptando que tiene una base común con el resto de conductas. Por su parte, el DSM-V ha incluido el juego patológico dentro de los trastornos adictivos y el trastorno por Juego online en el apartado *condiciones para más estudios en el futuro*. Las consecuencias a nivel psicológico y conductual que el uso compulsivo de internet provoca en las personas, demandan una respuesta eficaz, para la cual se necesitan datos para poder mediar el estado de la situación (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019).

Con lo que respecta al uso de internet, en el año 2017 un 2,9% de la población de 15 a 64 años realizó un posible uso compulsivo, valor que permaneció constante respecto a 2015 y sin apenas diferencias por sexo. Sin embargo, en la población de estudiantes de 14 a 18 años la prevalencia de un posible uso compulsivo de internet en 2016 fue 7 veces mayor, alcanzando un 21%. Se ha presentado una tendencia ascendente desde 2014, cuando la prevalencia era de 16,4%, en todas las edades y mayor entre las mujeres, dato que sería de especial relevancia estudiar (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019).

A esto se suma que el uso compulsivo puede ser debido a las características atrayentes de las TIC, destacando, la facilidad de acceso, la rapidez e inmediatez en la conexión, el funcionamiento las veinticuatro horas del día, la posibilidad de acceder a todo tipo de contenidos y estímulos, la facilitación de las relaciones sociales, la recompensa en un corto periodo de tiempo, el desafío y el nivel creciente de dificultad junto con la sensación de control o dominio en los juegos, la visibilidad y reafirmación de la identidad en el grupo, la conexión permanente con los amigos, el alivio de las tensiones y del malestar emocional, la *desconexión* de la realidad, la posibilidad de crear personalidades ficticias, el anonimato, etc. Es remarcable y se debe investigar el factor de la edad, concretamente la adolescencia, por el momento madurativo del sistema nervioso central y derivando en el control y manejo de las nuevas experiencias, la impulsividad y la toma de decisiones (Terán, 2019).

El impacto de las TIC sobre la salud en los niños y niñas de menor edad requiere una atención especial ya que tanto la American Academy of Pediatric (2016) la Canadian Pediatric Society (2017) y la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (2017), han subrayado la detección de diferentes problemas entre los que destacan: desordenes del sueño, obesidad, desarrollo psicomotor y lenguaje, apego, desarrollo emocional y del comportamiento, atención, concentración y memoria, abuso y adicción.

¿BENEFICIO O PERJUICIO?

Con la intención de abordar la realidad digital y poniendo el foco de análisis en la interacción del alumnado de educación formal con la realidad digital se ha planteado la Tabla 1, como síntesis sobre las reflexiones y afirmaciones puestas de manifiesto en el presente artículo. A través de la cual se pretende que de forma esquemática se puedan comprender tanto los posibles beneficios como los perjuicios que se desprenden del análisis de la búsqueda bibliográfica pormenorizada y actual. Tener en cuenta los datos expuestos en la tabla puede ser clave para atender a la incertidumbre y cambios que como personal docente estamos experimentando con relación al creciente uso de medios digitales en el aula.

Partir de un análisis de los beneficios y perjuicios puede ser de ayuda no solo para disentir o apoyar las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo, sino también para conocer en profundidad ventajas e inconvenientes de forma que podamos analizar ambas perspectivas desde una deliberación crítica y rigurosa.

CONCLUSIONES

Tabla 1. *Síntesis de los principales beneficios y perjuicios del uso de los*

<ul style="list-style-type: none">▪ Favorecen el trabajo colaborativo▪ Factor motivacional de los medios digitales y el juego virtual▪ Ciberactivismo, participación y donaciones en línea▪ Implementación de cursos MOOC con mayor perspectiva social y papel más activo (social MOOC)▪ Cambios en la búsqueda de puesto de trabajo e incremento de perfiles laborales más digitales▪ Red como conector de personas e intereses▪ Acortan distancias y tiempos de comunicación▪ Desarrollo de nuevas habilidades, como capacidad de síntesis y nuevas formas de procesar información.▪ Facilidad para dar respuesta a nuestro interés por conocer nuevas realidades e intereses▪ Entorno creativo y de creación de contenido▪ Interés y curiosidad que despiertan entre el alumnado las TIC	<ul style="list-style-type: none">▪ Sociabilidad selectiva, la información se restringe, mediante algoritmos, a nuestros gustos▪ Incremento de las noticias falsas e información no verificada▪ Se citan los mismos trabajos de forma recurrente, produciéndose una amplificación de popularidad▪ Software educativos que se basan en estímulos respuesta rápida, sin tener en cuenta los procesos de aprendizajes más complejos▪ Descenso de la capacidad de reflexionar, concentración, atención sostenida y habilidades sociales▪ Limitación creativa, la restricción de contenido que visualizamos puede reforzar gustos preexistentes▪ Falsa creencia sobre nativos digitales, que necesitan mayor formación. Su uso de TIC se limita a ocio y comunicación▪ Falta de formación docente sobre las normas, ventajas e inconvenientes de internet▪ Incremento del uso compulsivo de internet alcanzando un 21% entre estudiantes de entre 14 y 18 años (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019)▪ Necesidad de incorporar la perspectiva de género a la formación digital (Sexting, grooming, ciberacoso...)▪ Acceso a algunas revistas científicas de la red son mediante pago▪ Advertencia desde la American Academy of Pediatric, la Canadian Pediatric Society y la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, de desórdenes del sueño, obesidad, desarrollo psicomotor y lenguaje, apego, desarrollo emocional y del comportamiento, atención, concentración y memoria, abuso y adicción.▪ De manera indirecta percibimos información propagandística de productos e instituciones y/o personas.
---	--

Como se ha mencionado a lo largo del texto, se debe tener muy presente la existencia de dos realidades, la cotidiana de contacto directo y la realidad digital a través de la cual cada vez consumimos más contenido y tiempo e interaccionamos de forma más constante. Tras el análisis planteado nos surgen las siguientes preguntas, ¿Somos conscientes del tiempo que consumimos? ¿Sabemos cómo enfrentarnos a la realidad digital y por ende a las situaciones que se dan en ella, como ciberbullying, sexting, grooming o sextorsion? ¿El alumnado sabe utilizar el verdadero potencial de las herramientas digitales? Estas son algunas de las cuestiones clave que como personal docente debemos seguir reflexionando.

En la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, se produce el desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc. (Echavarría Grajales, 2003). El uso de las tecnologías no puede apartar y dejar en un segundo plano estas interacciones humanas, que deben continuar siendo una pieza clave y central de la dinámica escolar.

Por su parte la producción científica con mayores índices de impacto, en muchas ocasiones, no está disponible en internet, pese a ser financiada mediante subvenciones públicas o con becas es de pago, por lo que se puede concluir que las previsiones la digitalización del conocimiento no ha acortado distancias sociales.

Además de todo lo observado debemos ser conscientes de la actualidad de la red, en la que están surgiendo, inteligencias artificiales que componen música, pintan cuadros, invierten en bolsa a partir del análisis de noticias. La tecnología también parece ir más allá en gobiernos como China, en el cual a partir de reconocimiento facial pueden acceder a datos de su población, o a través de escándalos como el de TAY AI, un bot que generaba respuestas en Twitter, entregando mensajes racistas y cargados de contenido sexual, este caso tan solo duro 16 horas pero la realidad es que muchas de las personas con cuentas públicas en redes sociales acuden a la *compra* de seguidores a través de bots como estos que generan falsas realidades. Estos ejemplos no son ciencia ficción, sino realidades que como personal docente debemos conocer e interesarnos, si queremos comprender la red en su totalidad

No se han encontrado evidencias de que la tecnología digital *per se* mejore, fomente o transforme la educación de forma automática, pero sin embargo la tendencia parece ser una creciente ubicuidad de la educación digital. Siendo conscientes de esto también tenemos que entender que educar de espaldas a las plataformas tecnológicas, sería apartar al alumnado del mundo actual.

Otro de los factores a tener en cuenta en las aulas es la necesidad de educar desde la perspectiva de género en internet, de forma que el alumnado entienda la realidad que alberga la red, desde situaciones de sextorsion, grooming o mensajes de odio hacia la mujer. Como personal docente no debemos olvidar que en internet todo el que lo desee puede emitir una opinión o crearse un perfil, con todas las situaciones de discriminación por género que en ella se pueden producir.

Tener constancia de que el porcentaje de uso compulsivo de internet ha crecido, realidad de la que no podemos desvincularnos. Las cifras publicadas a través del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019) indican que el porcentaje de uso compulsivo de internet ha alcanzado el 21% entre los estudiantes de 14 a 18 años, con una tendencia ascendente.

Por último, recordar la afirmación que Sean Parker, creador de Facebook, emitió en 2017 durante una entrevista afirmando que a través de las redes sociales pretendían que las personas usuarias lograsen consumir la mayor cantidad de tiempo y atención consciente posible. La estrategia que llevaron a cabo conscientemente fue darle a sus usuarios *un toquecito de dopamina* a través de un *me gusta* o a través de comentarios de una foto o publicación. Esto crearía un circuito de retroalimentación de validación social a través del cual la gente aportaría más contenido y entonces sentirían una mayor recompensa a través de sus redes sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Sotomayor, I. D. y Muñoz, P. C. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 2(1), 20-28. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1041/1871>
- American Academy of Pediatrics (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*, 138(5). Recuperado de <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162591.full.pdf>
- Aparici, R., Escaño, C. y García, D. (Eds.). (2018). *La otra educación: pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(Monográfico), 46-74. Recuperado de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744>
- Area, M. y Sanabria, A.L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar*, 50(1), 1539. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2014m1_6v50n1/educar_a2014m16v50n1p15.pdf
- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (2017). *Decálogo para un buen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Familia y Salud*. Recuperado el 20 de abril de 2019, de <http://www.familiaysalud.es/recursos/decalogosaepap/decalogo-para-un-buen-uso-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la>
- Camacho, M. y Esteve, F. M. (2018). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de Educación. *Revista de Educación*, 379, 170-191.
- Campos, F. y Alonso, N. (2015). Las herramientas digitales sociales en línea para la autopromoción laboral. Hacia un estado de la cuestión. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 288-299.
- Canadian Paediatric Society (2017). Screentime and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 22(8), 461-468.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. London: WW Norton & Company.
- Dussel, I. y Quevedo L. A. (junio, 2010). Los sistemas educativos en el marco de un mundo digital. Comunicación presentada al VI Foro Latinoamericano de Educación educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2003000200006
- Escudero, J.M, Martínez, B. y Nieto J.M. (2018). Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español. *Revista de educación*, 382, 57-80.
- Falco, M. y Kuz, A. (2016). Comprendiendo el Aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación. *TE & ET*. 17, 43-51. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54200>
- Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC*, 2(1), 1-15. Recuperado de <http://ojs.3ciencias.com/index.php/3c-tic/article/view/50>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado el 21 de abril de 2019, de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

- LLuna, S. y Pedreira J. (2017). *Los nativos digitales no existen: cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Barcelona: Deusto.
- Mahou, A. y Pérez, S. (2018). La cuarta revolución industrial y la agenda digital de las organizaciones. *Economía industrial*, 407, 95-104.
- Mañero-Contreras, J. (2016). Estudio de caso de los sMOOC y su pedagogía en el contexto online. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 37-46.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019). *Adicciones comportamentales Juego y uso compulsivo de internet en las encuestas de drogas y adicciones en España EDADES y ESTUDES*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre drogas.
- Morrissey, J. (2008). *El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos*. Recuperado de <http://helpdeskinld.com/images/downloads/Library/es/Articulo%20sobre%20tics%20en%20aula.pdf>
- Pascual, J. M. (2015). Los criterios de noticiabilidad como factor de éxito del clickactivismo. El caso de Change.org. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(2), 883-898. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/50890>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.
- 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, 3, de 3 de enero de 2015.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Terán A. (febrero, 2019) Ciberadicciones. Adicción a las nuevas tecnologías (NTIC). Comunicación presentada al 16º Congreso de Actualización Pediatría 2019. Madrid.

EN-ABILITIES: HERRAMIENTAS ONLINE PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN ADULTOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

José Luis González Castro
Universidad de Burgos
Leticia Blázquez Arribas
Universidad de Burgos
Sergio Sánchez Fuentes
Universidad Autónoma de Madrid
Elena Alcalde Peñalver
Universidad Alcalá de Henares

PALABRAS CLAVE

Accesibilidad, Diseño Universal, Entorno Virtual de Aprendizaje, Aprendizaje Idiomas.

RESUMEN

El aprendizaje de idiomas extranjeros ofrece diversas oportunidades para mejorar la calidad de vida en el contexto personal y profesional. No obstante, las personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) quedan a menudo excluidas de este aprendizaje y, en consecuencia, de las oportunidades para mejorar su posible empleabilidad e inclusión socioeducativa. Teniendo en cuenta la Recomendación de la UE de 2006 y la Estrategia Europea para la Discapacidad 2010-2020, el Proyecto Europeo EN-ABILITIES diseña un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para enseñar inglés como lengua extranjera dirigido a adultos con necesidades educativas especiales. Su diseño se rige por las directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) y por las Pautas de Accesibilidad al Contenido Web (WCAG 2.1.) del World Wide Web Consortium (W3C) para asegurar un aprendizaje significativo, secuenciado y autónomo adaptado a cada estudiante, afianzar una mejora de las competencias lingüísticas y, en consecuencia, un incremento de las oportunidades de empleabilidad, participación en la sociedad, movilidad e inclusión social. Como resultado se presenta una plataforma gratuita de acceso libre e inclusivo que facilitará la adquisición de competencias lingüísticas de todos los colectivos, especialmente de personas adultas con algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje como pueden ser los peticionarios de asilo o migrantes debido al contexto cultural divergente.

INTRODUCCIÓN

Aprender un idioma extranjero brinda a los estudiantes que deciden recorrer este camino la oportunidad de investigar su propio idioma y cultura y compararlos con otros diferentes, adquirir habilidades de comunicación y pensar críticamente sobre el mundo en el que viven (Wight, 2015). Sin embargo, este tipo de conocimiento a veces se ha considerado menos necesario para las personas con discapacidades, ya que “aprender idiomas extranjeros es demasiado difícil, por lo tanto, no se impone tanto trabajo a este alumno o a este grupo de estudiantes” (European Commission, 2005, p. 1). Este hecho ha provocado que muchos estudiantes con discapacidades o NEAE no puedan beneficiarse de esta oportunidad y están exentos en su educación de aprender idiomas. Todo ello conlleva naturalizar una situación de exclusión social y educativa hacia un colectivo de personas en muchas ocasiones por ideas preconcebidas acerca de sus capacidades y habilidades. En este sentido, Sparks (2009, p. 18) defiende el derecho al aprendizaje de idiomas extranjeros de esta población y declara que los estudiantes con discapacidades deben “estar inscritos en

cursos de idiomas extranjeros y contar con métodos de enseñanza y adaptaciones de instrucción adecuadas para que puedan tener éxito en estas clases”.

Desde la publicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Consejo de Naciones Unidas, 2015) y el reciente desarrollo de la Estrategia Europea para la Discapacidad 2010 – 2020 de la Unión Europea (Comisión Europea, 2010), son numerosos los documentos que vienen advirtiendo de la necesidad de seguir avanzando en la necesidad de mejorar las políticas públicas para que tengan en cuenta la diversidad de la sociedad actual (Cuesta, de la Fuente y Ortega, 2019).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible fueron creados en 2015 como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Fueron diseñados para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para toda la ciudadanía. Los objetivos globales son los siguientes: acabar con la pobreza y el hambre, afianzar una salud de calidad y un bienestar físico y emocional, *asegurar una educación de calidad*, trabajar por la igualdad de género, prometer un agua limpia, así como una energía asequible y no contaminante, promover trabajos decentes y crecimiento económico, incentivar la industria, la innovación y las infraestructuras, *trabajar por una reducción de las desigualdades*, crear ciudades y comunidades sostenibles, apoyar una producción y consumo responsables, cuidar el clima y los ecosistemas, promover la paz, la justicia y las instituciones sólidas y, finalmente, fomentar las alianzas entre países para lograr todos los objetivos mencionados.

La Estrategia Europea para la Discapacidad 2010-2020 se diseñó en base a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, al Tratado Fundacional de la Unión Europea y a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas. Su principal objetivo es capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y la sociedad europeas (Comisión Europea, 2010, p.4). Para lograrlo, la Comisión ha identificado ocho ámbitos primordiales de actuación:

1. Accesibilidad. Facilitar el acceso de las personas con discapacidad, en las mismas condiciones que el resto de la población, al entorno físico, el transporte, a las tecnologías de información y comunicación, y a otras instalaciones y servicios.
2. Participación. Eliminar los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos fundamentales y que limitan su participación en la sociedad en las mismas condiciones que el resto de personas. Estos derechos incluyen el derecho a la libre circulación, a elegir dónde y cómo se quiere vivir, y a tener pleno acceso a las actividades culturales, recreativas y deportivas.
3. Igualdad. La Comisión promueve la igualdad de trato de las personas con discapacidad a través de un enfoque de doble vertiente: a través de la legislación de la Unión Europea vigente para proteger la discriminación y con una política activa destinada a luchar contra la discriminación y a favor de la igualdad de oportunidades. Además, se prestará especial atención al impacto acumulativo de la discriminación que pueden experimentar las personas con discapacidad si se suman otros motivos de discriminación como la nacionalidad, la raza o el origen étnico.
4. Empleo. Tener un empleo de calidad posibilita obtener una independencia económica, fomenta los logros personales y ofrece la mejor protección frente a la pobreza. Por ello, la Comisión trabaja para que todas las personas tengan ingresos por actividades laborales en el mercado de trabajo.
5. Educación y Formación. Todas las personas con discapacidad deben poder integrarse adecuadamente en el sistema educativo general, con el apoyo individual necesario. Para ello, la actuación de la Unión Europea se rige por las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 (CO C 119 de 28/05/2009, p.2) para suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente, para apoyar una educación inclusiva, un aprendizaje personalizado y una identificación temprana

de necesidades especiales y, por último, para facilitar una formación con apoyos individualizados.

6. Protección social. Una participación menor en la educación general y en el mercado laboral conlleva desigualdades en los niveles de ingresos y pobreza para las personas con discapacidad y es motivo de exclusión y aislamiento. Por ello, todas las personas en situación de desventaja deben poder beneficiarse de los sistemas de protección social y de los programas de reducción de la pobreza, ayudas a la discapacidad, planes de vivienda pública, y otros servicios de facilitación. Se promueven condiciones de vida dignas para las personas en situación de desventaja por discapacidad.
7. Sanidad. Se desarrollan medidas encaminadas a la igualdad de acceso a la asistencia sanitaria; creando para ello instalaciones sanitarias accesibles y no discriminatorias, fomentando la sensibilización hacia las discapacidades, ofreciendo servicios de rehabilitación, promoviendo la asistencia sanitaria psíquica y el desarrollo de servicios de intervención temprana y de evaluación de necesidades.
8. Acción exterior. Promover los derechos de las personas con discapacidad a través de acuerdos y compromisos promovidos en foros internacionales como Naciones Unidas, Consejo de Europa o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Algunos de los ejes transversales de la Unión Europea en el último cuatrienio han tenido como objetivo fundamental a la población adulta con más riesgo de exclusión en edad laboral. Este colectivo incluye personas que han abandonado tempranamente los estudios, que no han conseguido obtener un título académico o personas que, por sus circunstancias, características o situaciones familiares, se vieron apartadas del sistema educativo. Evidentemente, entre estos colectivos se encuentran tanto las personas con discapacidad como migrantes, refugiados y solicitantes de asilo. Por tanto, desde los sistemas educativos debemos avanzar hacia la construcción de estructuras educativas formales y no formales que contemplen un diseño inclusivo basado en los principios de la accesibilidad universal (Díez y Sánchez, 2015) tanto para las personas en edad de escolarización obligatoria como para aquellas que desean potenciar su aprendizaje a lo largo de la vida ya de adultos. El reciente estudio publicado por la Fundación Universia (2019) señala que una de las principales demandas que los estudiantes con discapacidad describen es la construcción de entornos virtuales educativos accesibles. Si esta necesidad es evidente para el aprendizaje más cotidiano y en su propio idioma nativo y de interacción diaria, más importante aún será para el aprendizaje de idiomas extranjeros en donde los referentes culturales y los nexos de conexión con los conceptos pueden estar más difusos y requieren de mayor apoyo para su aprendizaje.

Según la legislación actual, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 (2006/962/CE), dio como resultado el denominado Marco de la Unión Europea de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Life-Long Learning, LLL). Se tratan de ocho competencias que se definen como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto que todas las personas necesitan para el desarrollo personal, la participación en la comunidad, la inclusión social y el empleo. Son las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna, que requiere la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita.
2. Comunicación en lengua extranjera, requiere las mismas habilidades que la anterior, pero incluye capacidades de medición (es decir, resumir, parafrasear, interpretar o traducir) y la comprensión intercultural.
3. Competencia matemática, científica y tecnológica. Se trata de presentar un buen dominio del cálculo, comprensión de la naturaleza y habilidad para aplicar los conocimientos y la tecnología a lo que se percibe como necesidades humanas.

4. Competencia digital, que requiere un uso seguro y crítico de las tecnologías de la información y de la comunicación para el trabajo, el ocio y la comunicación.
5. Aprender a aprender. Se trata de una habilidad para gestionar el propio aprendizaje de una manera eficaz
6. Competencias sociales y cívicas. Habilidad para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional de cada uno y comprometerse en la participación activa y democrática en sociedades cada vez más diversificadas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. Hace referencia a la habilidad para transformar las ideas en actos a través de la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, y la habilidad para planificar y gestionar proyectos.
8. Conciencia y expresión culturales. Habilidad para apreciar la importancia creativa de las ideas, de las experiencias y de las emociones.

En este sentido, el aprendizaje de un idioma extranjero cobra vital importancia para mejorar aspectos lingüísticos, la participación e integración social, la empleabilidad o la mediación y la comprensión intercultural. Teniendo en cuenta dicha Recomendación y la Estrategia Europea para la Discapacidad 2010-2020, una de las principales barreras para la integración social de las personas con algún tipo de discapacidad es la falta de competencia en lenguas extranjeras; de ahí la importancia de fomentar dicha competencia entre los colectivos minoritarios. Así pues, la exclusión social se puede reducir o eliminar si se sabe usar adecuadamente las nuevas tecnologías a partir de recursos que se basen en el diseño universal (Fernández Portero, 2018; Leahy y Dolan, 2010). Actualmente, se ha incrementado el uso de estrategias de Aprendizaje del Lenguaje Asistido por Ordenador (Computer-assisted language learning, CALL) con óptimos resultados de éxito (Levy y Stockwell, 2006).

Debido a esta situación, el proyecto EN-ABILITIES aborda específicamente las deficiencias actuales en el aprendizaje de idiomas extranjeros para adultos con NEAE a través del desarrollo de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que apunta a cubrir la necesidad de capacitación permanente para un grupo en riesgo de exclusión si no se ponen los medios psicopedagógicos y tecnológicos necesarios para promover una igualdad real de oportunidades.

OBJETIVOS

En línea con los objetivos y desafíos de los programas ERASMUS+, el Proyecto cofinanciado por la Unión Europea EN-ABILITIES (2017-1-ES01-KA204-038155) promueve la igualdad y la inclusión de adultos con NEAE con el objetivo de desarrollar herramientas que fomenten el aprendizaje autónomo de idiomas de personas adultas en entornos educativos formales y no formales.

Se crea con el objetivo principal de desarrollar un entorno virtual accesible de acuerdo con las directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) y las Pautas de Accesibilidad al Contenido Web (WCAG 2.1.) del World Wide Web Consortium (W3C). Actualmente, no hay ninguna herramienta en línea para aprender inglés que cumpla con las principales directrices europeas en cuanto a accesibilidad y diseño para todos, ni que esté destinado a un amplio abanico de personas con NEAE y discapacidades diversas. La implementación de la metodología innovadora que soporta el EVA proporciona vías personalizadas a los estudiantes y una compilación de recursos de aprendizaje virtual. No se quiere que sólo se vean favorecidos los estudiantes adultos que desean o necesitan mejorar sus competencias lingüísticas, sino que también tenga un impacto importante en los docentes y en los programadores de software para crear y/o adaptar recursos accesibles para el aprendizaje de idiomas.

La Directiva (UE) 2016/2102 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de octubre de 2016, trabaja para hacer más accesibles los sitios web y las aplicaciones para dispositivos móviles de los organismos públicos. En este sentido, las herramientas provistas por el

proyecto EN-ABILITIES se prevé que ayuden a los centros educativos a crear, o adaptar, sus cursos de inglés en línea con este requisito de la UE.

Simultáneamente, el proyecto plantea realizar diferentes manuales que describan detalladamente las pautas para adaptar cualquier contenido a la metodología propuesta por el Diseño Universal y W3C. Uno de ellos estará dirigido a técnicos de software con el objetivo de crear contenido Web accesible y universal; otro irá dirigido a los docentes en idioma inglés como lengua extranjera para crear y adaptar los contenidos de manera que todo tipo de alumnado pueda acceder a él. Finalmente, un tercer manual resumirá los conceptos psicológicos y educativos más relevantes para poder crear material pedagógico adaptado para personas con NEAE. Por lo tanto, los objetivos de este proyecto no sólo son crear una herramienta online sino ofrecer una explicación detallada sobre cómo y con qué recursos se pueden crear herramientas similares para mejorar las competencias de las personas en situación de desventaja.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Se utiliza una metodología basada en las directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje y en las Pautas de Accesibilidad al Contenido Web del World Wide Consortium (W3C). Igualmente, se han tenido en cuenta el uso de los productos de apoyo, como herramienta básica de acceso a la información por un amplio grupo de personas con diversas capacidades en el manejo de la tecnología.

Por un lado, el Diseño Universal contemplado desde un punto de vista pedagógico es fundamental para trabajar a favor de la inclusión como demandan tanto los ODS en su artículo número 4, como la propia declaración de los derechos de las personas con discapacidad en su artículo 24. Como han descrito diversos autores (Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014) existen numerosos paradigmas que aplican el diseño universal primigenio en las aulas. Especialmente importantes son el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Diseño Universal para la Instrucción (Sánchez y Díez, 2013). Ambos son modelos que han regido en el desarrollo del proyecto que en este texto se presenta.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) fue diseñado por el centro de Tecnología Especial Aplicada, desde el cual se critica que muchos currículos educativos estén contruidos para atender a la mayoría de los estudiantes, pero no a todos. Para una minoría, los objetivos son inalcanzables. La propuesta es dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales para que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje. Hoy en día es más fácil alcanzar este objetivo utilizando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a las características de flexibilidad y versatilidad que poseen los medios digitales.

La teoría y la práctica del DUA se construyen en torno a tres principios, pensados para minimizar las barreras del currículo y maximizar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, no solo para aquellos que pueden tener necesidades, sino para mejorar las oportunidades de todos:

1. Proporcionar múltiples formas de implicación para permitir que cada aprendiz encuentre su incentivo para el aprendizaje y se sienta motivado para este proceso.
2. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido, lo que aporta un mayor y más amplio espectro de opciones de acceso real al aprendizaje de cada alumno, al ser distintos en la forma en la que perciben y comprenden la información.
3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, que permiten que cada estudiante interactúe con la información y demuestre el aprendizaje realizado de acuerdo con sus preferencias o capacidades, puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas.

Con la reciente publicación del nuevo modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) se ha modificado la estructura general de dichos principios. Antes de dicha

publicación, el principio que incide en proporcionar múltiples formas de implicación ocupaba el tercer lugar; mientras que ahora ha pasado a ser el primero del modelo. Así, se da prioridad a los aspectos relacionados con la motivación, participación, autorregulación o *feedback*. De este modo, se destaca la importancia que tiene hoy en día en los procesos de aprendizaje y el interés del estudiante por su propia formación. Así, en la plataforma presentada en este documento, se han tenido en cuenta dichas modificaciones y se ha prestado especial importancia a aspectos tales como: el uso de ejemplos relevantes para los estudiantes en los ejercicios presentados, el desarrollo de una barra de progreso para poder monitorizar el avance académico, la disposición de un calendario con las tareas programadas durante la realización del curso o el uso de imágenes y audios relevantes y estandarizadas para minimizar las distracciones.

Por otro lado, W3C es una comunidad internacional que, junto a la Iniciativa de Accesibilidad Web, desarrollan estándares, pautas y materiales de apoyo para ayudar a comprender e implementar la accesibilidad. Juntos desarrollan la visión y los estándares que debe presentar la Web para ser abierta, accesible, segura e internacional.

De este modo, se creó un documento denominado Pautas de Accesibilidad al Contenido Web (WCAG 2.1.) que detalla una serie de recomendaciones para hacer que el contenido Web sea más accesible. Seguir estas pautas hará que el contenido sea accesible para una gama más amplia de personas con discapacidades, dificultades de aprendizaje, fotosensibilidad, daltonismo, etc. En general, seguir estas pautas hará que el contenido sea más fácil de usar para todos los usuarios en general. Las pautas que proporcionan la base para la accesibilidad Web se dividen en cuatro principios fundamentales:

1. Todo contenido debe ser perceptible, es decir, la información y los componentes de la interfaz deben ser presentados a los usuarios de manera que puedan percibirlos. Para ello, se describen varias pautas que deben ser cumplidas: ofrecer alternativas textuales a la información presentada; promover alternativas para los medios audiovisuales, por ejemplo, el uso de subtítulos; crear contenido que pueda presentarse de diferentes formas sin perder ni información ni estructura; y, por último, crear un contenido que permita a los usuarios adquirirlo a través del sentido de la vista y del oído.
2. Los componentes de la interfaz y la navegación deben ser operables, es decir, la interfaz no puede requerir la interacción que un usuario no pueda realizar. Para ello, se propone permitir que la plataforma sea accesible por teclado y no solo por el mouse; disponer de tiempo suficiente para leer y usar el contenido; evitar diseñar contenidos de tal manera que pueda provocar convulsiones; y facilitar medios para ayudar a navegar y encontrar la información con la que se está trabajando.
3. La información y el funcionamiento de la interfaz deben ser comprensibles, es decir, los usuarios deben ser capaces de comprender la información y el funcionamiento de la interfaz. Para ello, el contenido presentado debe ser legible y predecible. También es importante ayudar a los usuarios a evitar errores y a corregir los ya cometidos.
4. El contenido debe ser robusto. Esto significa que los usuarios deben poder acceder al contenido a través de las tecnologías de asistencia. Es importante la actualización para que siempre sea compatible con la tecnología más novedosa.

Entre las reglas básicas que se han tenido en cuenta, se podría destacar pautas básicas como mantener una coherencia en el uso de la estructura de la herramienta. Es decir, desarrollar siempre en el mismo orden, mismo modo de navegación y mismo estilo de pregunta y respuesta el conjunto global de recursos presentados para su uso en el desarrollo de las habilidades requeridas. Además, cuestiones relacionadas con el uso de tipos de letra "sans serif", espaciado adecuado entre líneas, contrastes fondo-figura, texto alternativo en las imágenes, software de texto a voz o tamaño de letra, son cuestiones revisadas como aspectos mínimos que cualquier plataforma virtual de aprendizaje debiera contener dentro de su filosofía de creación.

Otro aspecto fundamental es que los contenidos sean rigurosos y adecuados para cada nivel de aprendizaje. Por ello estos contenidos se han diseñado siguiendo las indicaciones propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual describe "qué necesitan aprender los estudiantes de idiomas para comunicarse y qué conocimientos y habilidades deben desarrollar para poder actuar con eficacia" (Consejo de Europa 2015, p. 1). Tener un marco de referencia permite a las instituciones compartir un terreno común para la descripción de los objetivos, el contenido y los métodos, lo que mejora la transparencia de los cursos y las calificaciones. De acuerdo con este marco, los niveles de referencia se dividen en las siguientes categorías: usuario competente (C2 y C1), usuario independiente (B2 y B1) y usuario básico (A2 y A1). Para cada nivel, se evalúa la competencia relacionada con la comprensión, la comunicación oral y la comunicación escrita.

Con el objetivo de poder adecuar el EVA a la realidad de la comprensión y dominio de la lengua inglesa de los posibles usuarios de esta plataforma, se procedió a realizar una evaluación del nivel de inglés de los potenciales usuarios (estudio preliminar con 54 participantes con diferentes tipos de discapacidades) de tal manera que obtuvimos que el nivel más alto conseguido por este colectivo fue del nivel B1, por lo que los contenidos se centran en los niveles inferiores y en el nivel propiamente dicho. No obstante, la idea del proyecto es que sea accesible después de la finalización del proyecto y ofrezca directrices pedagógicas y digitales para adaptar otros contenidos, por ejemplo, niveles superiores de inglés. En la Tabla 1 se describe la información sobre los niveles de competencia que se han incluido en la plataforma, de acuerdo con lo que se ha establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2019).

Tabla 3. Niveles y competencias en idiomas extranjeros según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2015: 33-34).

Niveles o categorías	Competencias
Básico (A1)	Puede comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases muy básicas destinadas a satisfacer necesidades de un tipo concreto. Puede presentarse a sí mismo y a los demás y hacer y responder preguntas sobre detalles personales, como dónde vive, las personas que conoce y las cosas que tiene. Puede interactuar de forma sencilla siempre que la otra persona hable lenta y claramente y esté preparada para ayudar.
Básico (A2)	Puede comprender oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de relevancia más inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Puede comunicarse en tareas simples y rutinarias que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos familiares y rutinarios. Puede describir en términos simples aspectos de su historia, entorno inmediato y asuntos en áreas de necesidad inmediata.
Independiente (B1)	Puede comprender oraciones y expresiones sobre asuntos familiares que surgen con regularidad en el trabajo, la escuela, el ocio, las relaciones sociales, etc. Puede hacer frente a la mayoría de las situaciones que pueden surgir al viajar en un área donde se habla el idioma. Puede producir texto conectado simple sobre temas que son familiares o de interés personal. Puede describir experiencias y eventos, sueños, esperanzas y ambiciones y dar brevemente razones y explicaciones para opinar y planificar.

Durante dichos pilotajes, se ha analizado la predisposición de los alumnos hacia el aprendizaje de idiomas. Los resultados indican que todos los participantes del estudio preliminar valoran la importancia del inglés en su vida académica y laboral. Indican que, sin

saber idiomas, especialmente inglés, tienen más dificultades para encontrar un buen trabajo y participar de forma plena en la sociedad. No obstante, son conscientes de que a veces les resulta difícil y suelen perder la iniciativa y las ganas de esforzarse. De manera excepcional, los participantes con discapacidad intelectual se muestran más seguros de sí mismos, pero se comprobó que, en realidad, son también menos realistas a la hora de evaluar su conocimiento del idioma. Además, todos ellos, inciden en la importancia actual de utilizar adecuadamente las nuevas tecnologías. Confirman hacer un uso continuo de las nuevas tecnologías, ya sea académicamente como de manera personal desde su propia casa. No obstante, no han utilizado nunca la plataforma de Moodle o entornos de aprendizaje similares. Esta falta de experiencia puede resultar una dificultad añadida que les impida formarse y realizar futuros cursos online, puesto que una gran mayoría de estos suelen presentarse a través de este tipo de plataformas de aprendizaje. Los participantes manifestaron la atracción que sentían hacia la oportunidad de poder estudiar inglés a través de Internet, porque se sienten más seguros de sí mismos, más motivados e interesados en dicho aprendizaje, y podían ajustar el trabajo a sus horas libres. Este mismo tipo de respuestas se encontraron al preguntar a 8 personas en situación de petición de asilo en Irlanda (*Direct Provision*) por la experiencia de realizar el estudio piloto con el EVA. Varias personas señalaron que debido a tener que cuidar a sus hijos/as y a una estructura familiar que refuerza el que las mujeres se tengan que quedar en casa cuidando a la familia, el acceder a cursos de idiomas era una tarea difícil puesto que no disponían de tiempo, o posibilidades, de salir de casa. El poder utilizar una plataforma online les daba la posibilidad de aprender desde su casa y a su ritmo sin interferencia de otras personas. Afirmaron que de esta manera se les abría la posibilidad de salir de su exclusión social al que les llevaba su desconocimiento del idioma que implicaba la imposibilidad de acceder a trabajos y relaciones sociales dentro de su contexto no circunscrito a sus orígenes étnicos.

Asimismo, se procedió a realizar otro estudio con 204 profesores de inglés de diferentes niveles (desde primaria a profesorado universitario) con el objetivo de conocer su visión del aprendizaje de inglés en personas con NEAE. El estudio mostró que si bien una inmensa mayoría (casi el 60%) nunca había impartido clases de inglés a personas con discapacidad y reconocían que no tiene conocimientos didácticos suficientes para adaptar sus contenidos a este tipo de estudiante, también afirmaba que era importante para todos/as aprender inglés como fuente de desarrollo personal y profesional futuro. No obstante, también indicaban que les parecía más normal y fácil que personas con discapacidad visual y física aprendiesen inglés, mientras que tenían actitudes menos positivas hacia el aprendizaje del idioma en personas con discapacidad intelectual y daño cerebral. Por lo tanto, observamos que entre los profesionales educativos también siguen existiendo prejuicios acerca de los colectivos con NEAE que pueden no solo aprender inglés, sino extraer un mayor beneficio de ello.

RESULTADOS

Para comprobar la adecuación de la plataforma a los objetivos para los que se ha diseñado se ha procedido a realizar una actividad de aprendizaje en Burgos (España) con 13 participantes de España, Portugal, Serbia y Rumanía. Estos participantes presentaban una serie de características como eran: discapacidad intelectual leve, parálisis cerebral, autismo, discapacidad auditiva severa, discapacidad visual, discapacidad motora, déficit de atención severa, etc. Se ha buscado contar con participantes con diversas NEAE para poder comprobar si la plataforma era igual de útil en personas con diferentes necesidades.

Se ha construido una actividad autónoma de aprendizaje durante 5 días con un total de 17 horas de participación en el que los estudiantes han ido trabajando cada una de las unidades y ejercicios del EV (niveles de inglés de A1 a B1).

En primer lugar, es de destacar que los participantes afirmaban que como mucho habían recibido adaptaciones curriculares en sus estudios, y ninguno de ellos afirmaba haber

recibido adaptaciones específicas para la asignatura de inglés. Un comentario que se repitió por parte de varias participantes con autismo y discapacidad intelectual es que ¿para qué iban a estudiar ellas inglés?, pero a su vez ellas mismas se respondían: “porque puede ser un punto positivo cuando quiera conseguir trabajo como conserje”. También consideraban que el aprendizaje del inglés era necesario para conocer a otras personas y hablar con ellas. Estas respuestas espontáneas por parte de los participantes muestran que claramente reconocen la importancia del aprendizaje del inglés como fuente de mejora del empleo, además de cómo fuente para conocer más personas, realizar turismo y viajes y ser más independientes. Al igual que para una mayoría de personas en nuestra sociedad el aprendizaje de idiomas no es una realidad que les sea ajena, y por ello no han de ser excluidas por el mero hecho de no disponer de herramientas de aprendizaje acordes a sus necesidades.

Los resultados muestran que no se ha producido una mejora estadísticamente significativa en los niveles de inglés de los participantes después de la realización del curso ($t_{(12)}=.617$; $p=.549$). Este resultado no es de extrañar debido a que el aprendizaje de un idioma requiere un tiempo de asentamiento de los conceptos, y que la finalidad del EVA no es preparar al estudiante para la mera realización de exámenes, sino para ganar familiaridad con el idioma, aprender vocabulario y gramática que pueda ser empleado de forma significativa en sus interacciones. Además de ello, la realización de 17 horas de trabajo continuo durante un espacio corto de tiempo conduce a un agotamiento por parte de los estudiantes, especialmente en el caso de los estudiantes foráneos que todavía se están adaptando a los cambios de horarios que implica el traslado de país. Sin embargo, a pesar de este cansancio, también es de destacar que las puntuaciones no se han reducido, signo de la estabilidad y asentamiento del aprendizaje. Es necesario realizar pruebas de evaluación del conocimiento del idioma a más largo plazo para comprobar si tras el uso intensivo de la plataforma se mejora este aprendizaje en el medio plazo.

Otro de los resultados extraídos del programa ha sido que, debido a las diferentes capacidades de los estudiantes, y no sólo a su nivel previo de inglés, sino de las limitaciones físicas que impone la realización de un curso online en personas con problemas motrices o de coordinación, todos los participantes pueden terminar todas las unidades de aprendizaje, pero con ritmos distintos. Así por ejemplo, al cabo de 16 horas todos los estudiantes habían terminado el nivel A1 y comenzado el A2. Una gran mayoría estaban en las últimas fases del nivel A2, y solo un 25% de los estudiantes habían llegado a completar el nivel B1. Estos resultados nos indican que el EVA conduce a un aprendizaje individualizado y que las horas necesarias para su finalización estarán comprendidas entre las 17 y las 45 horas de trabajo autónomo del estudiante.

Por otra parte, uno de los aspectos fundamentales del programa es el de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas con NEAE. Para ello se ha considerado necesario no solo fomentar el aprendizaje del inglés, sino que los estudiantes se familiaricen con el aprendizaje online y el uso de la plataforma moodle puesto que en la actualidad la mayor parte de los cursos que se ofrecen en el aprendizaje autónomo se realizan bajo esta plataforma. Debido a esta razón se les ha preguntado a los estudiantes si estarían dispuestos a seguir estudiando inglés, si les resulta apropiado el uso de las nuevas tecnologías para ello, y si quisieran seguir aprendiendo por medio de esta tecnología. Los resultados indican que en todas las situaciones los participantes están altamente satisfechos de la experiencia (puntuaciones superiores a 5,7 puntos en una escala de 1 a 7, en donde 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo) y que están dispuestos no solo a seguir aprendiendo inglés, sino que la metodología presentada en el programa les resulta estimulante.

Sin embargo, también hay aspectos que consideran que hay que mejorar de la experiencia y del EVA. Así, por ejemplo, se mencionan los siguientes aspectos técnicos y pedagógicos:

1. Los formatos de teclado no son iguales en todos los países, por ello al crear actividades en donde se tenía que responder escribiendo un texto el sistema daba

errores porque determinados signos se encontraban en diferentes partes del teclado según el país y el sistema los interpretaba como erróneos. Lo mismo ocurría cuando por error se dejaba un espacio extra entre palabras debido a problemas de movilidad (por ejemplo, discapacidad motórica). El sistema volvía a interpretar que era un error. Todo ello conducía a la frustración entre los estudiantes que veían como un ejercicio correcto era catalogado como incorrecto.

2. Se considera imprescindible que los enunciados sean exactamente los mismos en todas las circunstancias puesto que la familiaridad con el ejercicio y formato es necesario para permitir la repetición de acciones y el anclaje de las actividades. La innovación constante en la presentación y formatos de respuesta puede no ser el mejor formato dependiendo de las personas con las que se vaya a trabajar.
3. Importancia de la inclusión de audios con buena calidad, y de imágenes y videos explicativos para ayudar a comprender no sólo los ejercicios, sino lo que se espera se haga en cada situación. También la inclusión de texto alternativo ayuda en la comprensión de las tareas.
4. Necesidad de unidades de recuerdo y refuerzo cada 3-4 unidades puesto que se olvida fácilmente lo que se ha estudiado. Esto ocurre sobretodo en un aprendizaje autónomo y online en donde el estudiante puede estar varios días sin entrar en la plataforma, o para personas con déficit de atención. Por ello debe mostrarse con claridad cuál es el último ejercicio finalizado, pero también que pueda volver hacia atrás algunas unidades y encontrar un recordatorio de lo último que ha estudiado.
5. Los ejercicios que requieren escribir las respuestas pueden ser muy útiles y asientan los conocimientos aprendidos, pero generan un elevado cansancio en personas con parálisis cerebral, por ejemplo. Es mejor ofrecer un formato de respuesta de elección múltiple y que se tenga que elegir la respuesta correcta. Escribir cuando se tiene problemas de movilidad con una única mano se convierte en un ejercicio desmotivante.

Por último, es de reseñar que ante las preguntas en formato abierto de porqué querían aprender inglés muchas de las respuestas giraban alrededor de la posibilidad de obtener un mejor trabajo, o realizar su trabajo de atención al público de una manera más eficaz. También se recalcan los aspectos de interacción social (p.e. conocer a otras personas, escribir a personas en otros países) y a aspectos que aúnan ambas cuestiones como por ejemplo poder ir a otro país para aprender cómo se trabaja allí durante una estancia corta y volver luego a su puesto de trabajo. Por último, también destacan las razones que afirman que de esta manera “podrán estudiar junto con su hermana y hablar en inglés con ella (hermana de 10 años)”, o “acudir a las clases de inglés de sus hermanos, aunque en niveles de iniciación”. Es decir, no solo se refuerzan lazos sociales, sino que estas actividades de empoderamiento, como puede ser el aprendizaje autónomo, aumentan el deseo de inclusión social y de normalización de las acciones educativas en personas que de otra manera a menudo se sienten excluidas de estas posibilidades.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El aprendizaje de idiomas ofrece una oportunidad para la mejora de las relaciones sociales y mejores condiciones laborales para todas las personas. Sin embargo, las personas con discapacidades o dificultades de aprendizaje quedan a menudo excluidas de la educación de idiomas a pesar los numerosos documentos que advierten de la necesidad de mejorar las políticas públicas para que tengan en cuenta la diversidad de la sociedad, la inclusión educativa y la igualdad real en la sociedad. Esta exclusión se puede deber a que los propios docentes no saben como adaptar los contenidos a personas con NEAE, a que no se les ha explicado como utilizar las herramientas disponibles, a que la propia sociedad considera que es un esfuerzo extra el que se les va a pedir a estos estudiantes y que quizás les cueste

realizar, o a que en muchas ocasiones, como nos comentó una persona responsable de centros de atención a personas con discapacidad, durante décadas se ha tenido que realizar una labor de normalización social en otros apartados más relevantes y se ha dejado el aprendizaje de idiomas y el desarrollo educativo autónomo en un segundo plano. Consideramos que el presente proyecto busca dar unos primeros pasos en esta normalización educativa en pos de una verdadera inclusión social para las personas con NEAE.

El proyecto europeo EN-ABILITIES hace frente a las deficiencias actuales en el aprendizaje de idiomas extranjeros en personas adultas con NEAE y, para ello, despliega un proceso de aprendizaje significativo, secuenciado y autónomo, adecuado para adaptarse a cada estudiante, a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje. De esta manera, el proyecto busca una mejora de las competencias lingüísticas y de la capacidad de comunicación entre los adultos y, en consecuencia, un incremento de oportunidades de empleabilidad, de participación en la sociedad, de movilidad y de inclusión social. Simultáneamente, el proyecto plantea la necesidad de diseñar manuales dirigidos tanto a los técnicos de software como a los docentes de idiomas, para describir con detalle las pautas para crear y/o adaptar cualquier contenido a la metodología propuesta por el Diseño Universal y W3C.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Center for Applied Special Technology (CAST) (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA.

Comisión Europea (2010). *Europa 2020: la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación*. Bruselas. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028><https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>

Consejo de Europa (2009). 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). Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2009:119:FULL&from=HR><https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2009:119:FULL&from=HR>

Consejo de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030*. Nueva York. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/><https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Council of Europe (2015). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97><https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe (2019): *Common Reference Levels*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

Cuesta, J. L., de la Fuente, R., y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85-106.

Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.

European Commission (2005). *Special Education Needs in Europe. The Teaching & Learning of Languages*. http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdfhttp://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf

European Disability Strategy 2010-2020: *A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF>

Fernández Portero, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.

Fundación Universia. (2019). *IV Estudio sobre "Discapacidad y Universidad*. Recuperado de: <https://www.fundacionuniversia.net/iv-estudio-universidad-y-discapacidad/>

Leahy, D. y Dolan, D. (2010). Digital Literacy: A Vital Competence for 2010? En N. Reynolds & M. Turcsányi-Szabó (Eds.), *Key Competencies in the Knowledge Society*. IFIP International Federation for Information Processing (pp. 210-221). Brisbane, Australia.

Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *Call Dimensions: options and issues in Computer-Assisted Language Learning*. Mahwah, NJ: Routledge.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C., y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.

Sánchez, S., y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En H. Rodríguez y L. Torrego (coords.) *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp.107-119). Valladolid, España: Wolters Kluwer

Sparks, R. L. (2009). If you don't know where you're going, you'll wind up somewhere else: The case of foreign language learning disability. *Foreign Language Annals*, 42, 7–26.

Wight, M. C. (2015). Students with Learning Disabilities in the Foreign Language Learning Environment and the Practice of Exemption. *Foreign Language Annals*, 48(1), 39–55.

World Wide Web Consortium (2008). *Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.1*. Recuperado de: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/><https://www.w3.org/TR/WCAG21/>

ESTUDIO DEL IMPACTO EDUCATIVO DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS BASADAS EN SCRATCH EN ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DE 4º ESO DEL IES SANTO TOMÁS DE AQUINO DE ISCAR (VALLADOLID)

Rubén Pajares Pescador

Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos de Bogotá (Colombia)

Valle Flores Lucas

Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad Valladolid

Luis Jorge Martín Antón

Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad Valladolid

PALABRAS CLAVE

Pensamiento computacional, Scratch, Razonamiento lógico-matemático, Educación secundaria

RESUMEN

La presente investigación pretende ahondar en los beneficios del software educativo Scratch, entorno de programación informática diseñado en el MIT. Su propósito es evaluar el impacto educativo que el aprendizaje y uso de la programación informática puede suponer sobre competencias relacionadas con el razonamiento lógico matemático de alumnos de 4º ESO escolarizados en el programa de diversificación curricular.

La muestra está constituida por 31 participantes de 14-15 años, distribuidos en dos grupos; uno experimental de 15 alumnos, y otro de control de 16 del IES Santo Tomás de Aquino de Íscar (Valladolid).

El tratamiento aplicado al grupo experimental ha consistido en la realización de actividades formativas basadas en conceptos matemáticos y el diseño y creación videojuegos de creciente complejidad utilizando Scratch tres horas a la semana durante ocho meses durante el curso académico 2014/15. Los resultados de la investigación son relevantes ya que demuestran un impacto positivo que las actividades de Scratch han supuesto sobre el razonamiento lógico-matemático del alumnado.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El paradigma educativo actual supera la enseñanza basada en la mera transmisión de contenidos y tiende cada vez más a la adquisición por parte del alumno de competencias.

El desarrollo del pensamiento computacional es una línea de trabajo que muchos pedagogos y educadores defienden como vía de adquisición de competencias y mejora de las capacidades de los alumnos usando estrategias de aprendizaje activos.

Numerosos estudios concluyen que competencias como la creatividad, la resolución de problemas, la autonomía en el aprendizaje se pueden adquirir mediante la programación informática (Zuckerman y Resnick, 2005).

En general, los estudiantes piensan que programar es una actividad difícil y aburrida por el alto nivel de abstracción y la complejidad de los conceptos utilizados. Sin embargo, Scratch es un entorno de programación creado por el MIT basado en la teoría constructorista de Papert que se caracteriza por ser visual, atractivo, de fácil uso y de libre distribución.

Esta plataforma tecnológica favorece un método de aprendizaje activo y constructivo mediante la creación de proyectos multimedia interactivos. Además, proporciona un aprendizaje cooperativo ya que la web de Scratch permite compartir los proyectos realizados

y ser asesorados dentro de una comunidad de aprendizaje (Monroy-Hernández y Resnick, 2008).

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de la investigación es evaluar si la realización de actividades relacionadas con la programación informática y fomento del pensamiento computacional utilizando como herramienta Scratch tiene efectos demostrables, con un grado de confianza suficiente, sobre el grado de desarrollo de aptitudes, actitudes y competencias de interés de los alumnos escolarizados en el programa de diversificación curricular de 4º ESO que las realizan.

A su vez, este objeto general planteado se puede desglosar en dos objetivos específicos:

- Objetivo 1: Diseñar y poner en marcha un programa educativo de intervención basado en pensamiento computacional utilizando Scratch como herramienta informática para alumnos de 4º ESO del programa de diversificación curricular (14-15 años).
- Objetivo 2: Evaluar el impacto educativo que supone la implementación de esta medida en el razonamiento lógico-matemático del alumnado perteneciente al grupo experimental y determinar si la diferencia con los resultados arrojados por el grupo de control es estadísticamente significativa.

Por último, la hipótesis planteada para la consecución de los objetivos previstos en el estudio es la siguiente:

- si en un centro educativo de secundaria se realiza una acción formativa con el entorno de programación Scratch, la implementación de la nueva metodología educativa mejorará la capacidad de razonamiento lógico-matemático del alumnado que la recibe.

METODOLOGÍA

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El Instituto de Educación Secundaria (IES) Santo Tomás de Aquino se encuentra en el municipio de Íscar en la comarca de Tierra de Pinares en la provincia de Valladolid. La localidad que cuenta con algo más de 6000 habitantes ha experimentado un notable crecimiento demográfico en los últimos años de la mano de la inmigración, la cual representa en torno al 15% de la población total del municipio. La economía de población se basa en la agricultura y la industria, y la clase trabajadora es mayoritaria.

El centro recibe todo el alumnado de la propia localidad y municipios aledaños con movilidad proporcionada gracias al transporte proporcionado por la Junta de Castilla y León. En el centro educativo, no hay prácticamente problemas de convivencia y el grado de satisfacción de las familias del alumnado es alto.

Por último, el autor del presente trabajo de investigación desempeñó durante el curso académico su labor como profesor del ámbito científico-tecnológico en el programa de diversificación curricular en este centro educativo con plaza definitiva.

ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE LAS INTERVENCIONES.

Las actividades formativas de Scratch desarrolladas se encuadraron en el calendario y horario escolar como corresponde a un centro educativo de enseñanza reglada. El número de horas semanales para el desarrollo del programa de intervención basado en Scratch fue de tres sesiones semanales de 50 minutos cada una desde el mes de octubre hasta el mes de junio de 2015.

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS.

La prueba Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales BADyG-M Renovado (Yuste y Martínez, 2003) es uno de los instrumentos más utilizados tanto por los equipos de orientación Educativa y Psicoeducativa (EOEPs) como por los Orientadores Escolares de los Institutos de Educación Secundaria, para medir las capacidades y habilidades académicas de los alumnos mediante evaluaciones psicopedagógicas tal y como numerosos trabajos de investigación lo corroboran (Monsalvo Díez y Carbonero Martín, 2009). Las variables de estudio seleccionados del BADyG son las siguientes:

Tabla 1. *Variables dependientes del BADyG*

Variable cuantitativa	Denominación
Cociente Intelectual	CI
Series Numéricas	Rn
Matrices Lógicas	Re
Resolución Problemas	Sn
Encajar Figuras	Se
Discriminar Diferencias	De

La recogida de datos se realizó en ambos grupos de forma individual, en un aula bien iluminada y aislada de forma que no existiera ningún tipo de interrupción ni de variable que pudiera contaminar dicha evaluación. La prueba de pretest se realizó en el mes de septiembre de 2014, mientras que el postest se realizó en el mes de junio de 2015.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

El diseño de investigación (Tabla 2) adecuado al planteamiento establecido en el estudio, como consecuencia de la no aleatoriedad en la asignación de los grupos, es el correspondiente al diseño cuasi experimental con grupo control no equivalente (Rincón Igea, Arnal, Latorre y Sans Martín, 1995; Bisquerra, 2004; González, 2007) ya que se dispone de un grupo experimental sometido al tratamiento o variable independiente y un grupo de control no sometido al tratamiento.

Tabla 2. *Esquema de diseño Cuasi – Experimental*

	Pretest	Intervención	Postest
Grupo Experimental (GE)	O ₁	X	O ₂
Grupo Control (GC)	O ₃		O ₄

Para garantizar la validez interna del estudio se ha procedido a la realización de un pretest tanto en el grupo experimental como de control a fin de comprobar si existen diferencias entre ambos grupos en el pretest y, posteriormente, en el postest sino obtener de cada grupo las medias en cambio de las variables de interés (la media de las diferencias entre el pretest y el postest).

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

En efecto, la información cuantitativa recogida del estudio cuasi-experimental ha sido analizada comparando las evoluciones experimentadas por cada una de las variables de estudio (pruebas pretest y postest del BADyG). El tratamiento informático se ha realizado con el software SPSS versión 22 y los análisis se llevaron a cabo con un nivel de confianza del 95% (nivel crítico $\alpha = 0,05$).

En primer lugar, se ha optado por la estadística descriptiva (medidas de tendencia central y de dispersión) para recoger, presentar, describir, analizar e interpretar los datos obtenidos.

Posteriormente, se acudió a la estadística inferencial de contraste para extraer una serie de conclusiones a partir de las hipótesis planteadas que traten de explicar la realidad estudiada y analizar la relación entre las variables. Aunque se sabe que las pruebas paramétricas son de mayor potencia estadística, exigen el cumplimiento de unos supuestos entre los que se encuentran la aleatoriedad de la muestra o disponer de un tamaño grande de la muestra (a partir de 30 sujetos). Estos criterios están ampliamente recogidos en Rubio y Berlanga (2012). Debido a que, en nuestro estudio, estas dos condiciones no se cumplen, se ha optado por el uso de pruebas no paramétricas para la realización del análisis inferencial de la investigación.

Por último, además de determinar si las diferencias eran significativas o no, se ha analizado el tamaño del efecto para determinar la magnitud de las diferencias observadas. Para su cálculo y siguiendo a Becker (2000) y Morales (2008) se dividió la diferencia de las medias de cada una de las variables de estudio entre la desviación típica combinada (Valera y Sánchez, 1997). Posteriormente, el valor obtenido ha sido comparado con las tablas propuestas por Cohen (1988) con el objeto de determinar si el tamaño del efecto es bajo, moderado o alto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

Las Tablas 3 y 4 mostradas a continuación muestran los parámetros más relevantes relacionados con la estadística descriptiva de ambos grupos.

Tabla 3. *Medidas de centralización y dispersión. Grupo Control*

Variable	Pretest			Postest		
	Media	DTípica	Rang o	Media	DTípica	Rang o
Serie Numéricas (Rn)	19.10	7.57	24	19.16	7.48	18
Matrices Lógicas (Re)	16.20	6.49	24	17.37	6.08	21
Resolución Problemas (Sn)	11.74	6.62	22	11.79	5.56	16
Encajar Figuras (Se)	19.21	5.58	18	20.05	4.96	18
Discriminar Diferencias (De)	22.58	5.87	19	26.05	4.39	14
Cociente Intelectual (CI)	113.3	18.01	54	115.95	17.61	54

Tabla 4. *Medidas de centralización y dispersión. Grupo Experimental*

Variable	Pretest			Postest		
	Media	DTípica	Rang o	Media	DTípica	Rango
Serie Numéricas (Rn)	15.16	5.33	17	18.76	5.46	20
Matrices Lógicas (Re)	13.40	5.30	21	17.36	5.69	22
Resolución Problemas (Sn)	11.16	4.74	20	13.20	4.56	20
Encajar Figuras (Se)	15.20	5.13	19	20.48	4.59	16
Discriminar Diferencias (De)	21.84	3.60	14	27.52	4.58	16
Cociente Intelectual (CI)	101.2	11.65	45	113.3	12.25	51
	0			2		

Asimismo, las tasas de cambio experimentadas por las variables de estudio de BADyG en ambos grupos quedan expresado en porcentaje de variación entre el pretest y el postest (tabla 5).

Tabla 5. *Porcentaje de cambio de variables BADyG*

Variable	Grupo Control	Grupo Experimental
Cociente Intelectual (CI)	2.19	12.40
Series Numéricas (Rn)	0.31	21.90
Matrices Lógicas (Re)	6.78	31.10
Resolución Problemas (Sn)	1.23	17.20
Encajar Figuras (Se)	3.83	32.10
Discriminar Diferencias (De)	13.22	24.90

Los resultados estadísticos descriptivos evidencian que la evolución de todas las variables en el grupo experimental ha sido considerablemente mayor a la evolución apreciada en el grupo de control.

En principio, no debería sorprender la evolución experimentada en los dos grupos como consecuencia del aprendizaje ordinario de todo el alumnado escolarizado. Sin embargo, llama poderosamente la atención que en el grupo experimental, la evolución de las variables dependientes, especialmente aquellas relacionadas con el razonamiento lógico-matemático, sea considerablemente mayor que la experimentada en las variables del grupo de control.

ESTADÍSTICA INFERENCIAL

Prueba para dos muestras independientes

Para realizar el contraste de dos muestras independientes se ha aplicado la prueba no paramétrica de Mann Whitney, alternativa a la *t* de Student paramétrica.

La Tabla 6 correspondiente a la prueba de Mann Whitney muestra una descripción de los grupos comparados, la suma de rangos y rangos promedio. Este último valor se obtiene de la división de la suma de rangos de cada grupo entre la cantidad de casos del grupo y muestra qué grupo tiene una mediana mayor.

Asimismo, la Tabla 7 presenta, teniendo en cuenta los grupos como variable de agrupación, los valores de la *U* de Mann – Whitney y de la razón *Z*, así como el nivel de significación de la prueba demostrando que existen diferencias estadísticamente significativas entre las ganancias de puntuaciones (dif) de las variables: Cociente Intelectual (difCI), Matrices Lógicas (difRe), Series numéricas (difRn) y Encajar figuras (difSe).

Por el contrario, en las variables Resolución de Problemas Numéricos (difSn) y Discriminar Diferencias (difDe), las diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 6. *Prueba de Mann Whitney. Tabla de Rangos promedio y suma de rangos*

Variable	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
difCI	Control	16	12.92	245.50
	Experimental	15	29.78	744.50
	Total	31		
difRn	Control	16	15.08	286.50
	Experimental	15	28.14	703.50
	Total	31		
difRe	Control	16	16.47	313.00
	Experimental	15	27.08	677.00
	Total	31		
difSn	Control	16	19.03	361.50
	Experimental	15	25.14	628.50
	Total	31		
difSe	Control	16	15.05	286.00
	Experimental	15	28.16	704.00
	Total	31		

difDe	Control	16	18.76	356.50
	Experimental	15	25.34	633.50
	Total	31		

Tabla 7. Prueba de Mann Whitney. Estadísticos de prueba.

	difCI	difRn	difRe	difSn	difSe	difDe
U de Mann-Whitney	59.50	89.50	116.50	181.00	93.00	175.50
W de Wilcoxon	254.50	294.50	322.00	375.50	254.50	323.00
Z	-4.235	-3.345	-2.658	-1.894	-3.455	-1.789
p	.000*	.001*	.009*	.115	.002*	.089

Nota: * $p < .05$

Prueba para dos muestras relacionadas

La prueba no paramétrica que permite analizar dos muestras relacionadas se denomina prueba de Wilcoxon. Los resultados obtenidos de la aplicación de pruebas estadísticas inferenciales son relevantes. En primer lugar, la prueba de Wilcoxon (compara el rango medio de dos muestras relacionadas para determinar si existen diferencias entre ellas) para el grupo de control (Tabla 8), muestran unos resultados que recogen diferencias estadísticamente significativa en las variables Cociente Intelectual (CI), Matrices Lógicas (Re) y Discriminar Diferencias (De).

Tabla 8. Prueba de Wilcoxon. Estadísticos de prueba del Grupo de Control

	DifCI	DifRnC	DifReC	DifSnC	DifSeC	DifDeC
Z	-2.987 ^b	-.414 ^b	-2.243 ^b	-.087 ^c	-1.225 ^b	-2.919 ^b
p	.039*	.845	.043*	.916	.359	.009*

Nota: b. Se basa en rangos negativos c. Se basa en rangos positivos * $p < .05$

Por el contrario, los resultados de la prueba de Wilcoxon (Tabla 9), aplicada a las puntuaciones arrojadas por el grupo experimental no deja lugar a dudas de que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables.

Tabla 9. Prueba de Wilcoxon. Estadísticos de prueba del Grupo Experimental

	DifCI	DifRnE	DifReE	DifSnE	DifSeE	DifDeE
Z	-4.455 ^b	-3.187 ^b	-3.442 ^b	-3.133 ^b	-4.009 ^b	-4.119 ^b
p	.000*	.000*	.000*	.001*	.000*	.000*

Nota: b. Se basa en rangos negativos c. Se basa en rangos positivos * $p < .05$

Por otro lado, para poder comparar las puntuaciones entre grupos (experimental con las del grupo de control) y determinar si las diferencias son estadísticamente significativas, se ha obtenido una media de cambio o ganancia (diferencia de puntuaciones entre postest y pretest) para cada grupo.

ESTUDIO DEL TAMAÑO DEL EFECTO

Una vez demostrado con las pruebas efectuadas anteriormente que existen diferencias estadísticamente significativas, es necesario valorar la magnitud del cambio experimentado por las variables objeto de estudio mediante la estimación de la magnitud o tamaño del efecto.

Coe (2003) afirma que la interpretación de los datos puede verse alterada en el caso de que los datos no sigan una distribución normal. En este sentido, la prueba de Kolmogorov – Smirnov permitirá estudiar la normalidad de las variables de interés en la investigación. Los resultados de dicha prueba quedan expuestos en las Tablas 10 y 11 y demuestran que todas las variables de estudio siguen una distribución normal, lo que permite realizar la interpretación establecida por Cohen (1988).

Tabla 10. Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Grupo Control

	RnC	RnC	ReC	ReC	SnC	SnC	SeC	SeC	DeC	DeC	CI	CI
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Media	19.11	19.16	16.21	17.37	11.74	11.79	19.2	20.05	22.5	26.05	113.2	115.9
D. estándar	7.57	7.47	6.49	6.08	6.62	5.56	5.58	4.96	5.87	4.39	18.00	17.60
Dif Absolut	0.185	0.221	0.128	0.141	0.109	0.167	0.12	0.153	0.13	0.131	0.198	0.180
Dif Positivo	0.185	0.190	0.128	0.079	0.087	0.167	0.11	0.083	0.13	0.121	0.189	0.180
Dif Negativ	-0.17	-.022	-0.12	-0.14	-0.11	-0.14	0.12	-0.15	0.09	-0.13	-0.19	-0.16
Est. prueba	0.185	0.221	0.128	0.141	0.109	0.167	0.12	0.153	0.13	0.131	0.198	0.180
<i>p</i>	.085	.015*	.200	.200	.200	.173	.200	.200	.200	.200	.048*	.108

Nota: **p* < .05

Tabla 11. Prueba de Kolmogorov – Smirnov. Grupo Experimental

	RnE	RnE	ReE	ReE	SnE	SnE	SeE	SeE	DeE	DeE	CI	CI
	pre	post										
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Media	15.16	18.76	13.40	17.36	11.16	13.20	15.2	20.48	21.8	27.52	101.2	113.3
D. estándar	5.328	5.456	5.307	5.693	4.741	4.555	5.13	4.593	3,60	4.584	11.65	12.25
Dif Absolut	0.143	0.174	0.150	0.095	0.155	0.130	0.094	0.115	0.20	0.216	0.101	0.125
Dif Positiv	0.137	0.174	0.073	0.095	0.155	0.070	0.094	0.115	0.20	0.164	0.101	0.125
Dif Negativ	-0.14	-0.10	-0.15	-0.08	-0.13	-0.13	0.08	-0.11	0.14	-0.22	-0.07	-0.09
Est. prueba	0.14	0.17	0,15	0.09	0.15	0.13	0.09	0.115	0.20	0.216	0.101	0.125
<i>p</i>	.197	.051	.150	.200	.126	.200	.200	.200	.010*	.004*	.200	.200

Nota: **p* < .05

Para el cálculo del tamaño del efecto y siguiendo a Morales (2008), se dividió la diferencia de las medias de cada una de las variables de estudio entre la desviación típica combinada (Valera y Sánchez, 1997). Posteriormente, el valor obtenido ha sido comparado con las tablas propuestas por Cohen (1988), con el objeto de determinar el Tamaño del Efecto.

En nuestra investigación, con el objetivo de poder valorar la magnitud del cambio experimentado, se ha empleado la *d* de Cohen (Cohen, 1988), donde valores superiores a 0.80 indican la presencia de cambios muy importantes, entre 0.50 y 0.80 importantes, por debajo de 0.50 medios y menores de 0.20 indican cambios bajos.

Los valores arrojados por el parámetro *d* Cohen (Tabla 12) comparando el grupo experimental con el grupo de control indica que el Tamaños del Efecto son Altos en todas las variables, excepto en las variables Resolución de Problemas Numéricos (Sn) y Discriminar Diferencias (De) donde la magnitud del Tamaño del Efecto es Medio.

Tabla 12. Tamaño del Efecto del Grupo Experimental respecto al de Control.

	Rn	Re	Sn	Se	De	CI
<i>d</i> Cohen	0.95	0.97	0.55	1.50	0.72	1.59
Tamaño Efecto	Alto	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS

El primer objetivo del estudio consistía en diseñar y poner en marcha un programa de intervención de actividades formativas basadas en Scratch para alumnos de 4º ESO escolarizados en el programa de diversificación curricular (14-15 años). Este objetivo se ha cumplido satisfactoriamente ya que el grupo objeto de tratamiento realizó más de 50 prácticas de complejidad creciente y videojuegos durante los ocho meses de duración del programa de intervención.

El segundo objetivo releva que los resultados obtenidos en el estudio demuestran un impacto positivo en las variables que representan el razonamiento lógico-matemático del alumnado implicado de acuerdo a lo establecido por Resnick (2007), que afirma que la programación informática permite el aprendizaje de conceptos matemáticos a la vez que integran conceptos de computación, aspectos que permite al aprendiz implementar de manera sistemática estrategias para solucionar problemas, diseñar proyectos y comunicar ideas (Resnick, 2013).

Por último, aunque los resultados del estudio pueden resultar bastante alentadores, es necesario analizarlos con prudencia;

1. porque las muestras de estudio de ambos grupos son muy pequeñas, por lo que es necesario confirmar los resultados replicando la experiencia con tamaños de muestra mayores. Además, sería conveniente realizar alguna medida de seguimiento a medio-largo plazo para comprobar la perdurabilidad de los efectos del tratamiento.
2. porque el autor de la investigación era el profesor-tutor del grupo de diversificación curricular y quien aplicó el programa de intervención basada en Scratch, aspecto que pudiera producir un sesgo en la investigación. Sería interesante, por tanto, que futuras investigaciones pudieran contar con un formador especialista en Scratch y que la investigación fuera externa y dirigida por un doble evaluador ciego.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Becker, L.A. (2000). *Basic and applied research methods*. Colorado: University of Colorado.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Coe, R. (2003). Magnitud del Efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología*, 21, 147-177.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Monroy-Hernández, A. y Resnick, M. (2008). Empowering kids to create and share programmable media. *Interactions*, 15(2), 50. doi:10.1145/1340961.1340974
- Monsalvo Díez, E. y Carbonero Martín, M.A., 2009. Descripción de los factores medidos por la batería BADyG-M y su estudio como variables de intervención educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(6).
- Morales, P. (2008). *Estadística Aplicada a Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Comillas.
- Rincón Igea, D., Arnal, A., Latorre y Sans Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Resnick, M. (2007). Sowing the seeds for a more creative society. *Learning and Leading with Technology*, 35(4), 18-22.
- Resnick, M. (2013). *Learn to code, code to learn*. Recuperado de: <https://www.edsurge.com/n/2013-05-08-learn-to-code-code-to-learn>
- Rubio Hurtado, M. J. y Berlanga Silvente, V. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5 (2), 83-100.
- Valera, A. y Sánchez, J. (1997). Pruebas de significación y magnitud del efecto: Reflexiones y propuestas, *Anales de Psicología*, 13(1), 85-90.

Yuste, C. y Martínez, R., 2003. *Batería de aptitudes diferenciales y generales BADyG-M Renovado*. Madrid: CEPE.

Zuckerman, O. y Resnick, M. (2005). Ampliando interfaces manejables en educación. *Comunicación presentada en Conferencia sobre factores humanos en sistemas computacionales*, Nueva York, Estados Unidos. doi:10.1145/1054972.1055093

**EDUCACIÓN CRÍTICA DESDE LA EXPERIENCIA DE COLECTIVOS
SOCIALES**

CENTROS DE DÍA PARA MENORES: EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN A PARTIR DEL PRÁCTICUM I DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

Muñiz Cortijo, Lucía M^a
Universidad de León.

PALABRAS CLAVE:

Centros de Día, Menores en Riesgo Social, Prevención Institucionalización, Educación Social, Prácticum.

RESUMEN

Desde la perspectiva, y la experiencia, del Prácticum del Grado en Educación Social se elabora una reflexión acerca de la labor socioeducativa, así como de la gestión de los Centros de Día para menores. Se describe y contextualiza que son los Centros de Día para menores, bajo que normativas se rigen en Castilla y León, quienes son sus destinatarios/as, cuáles son sus objetivos y cuál es la metodología que sigue el Equipo Educativo del Centro. Con esto y con la experiencia durante las horas de prácticas se analizan las virtudes y las limitaciones que influyen en el desarrollo personal y social de los/as menores y de sus familias.

CENTROS DE DÍA PARA MENORES

Los centros de día para menores se rigen por el *Decreto 37/2004 del 1 de abril, por el que se regulan los requisitos mínimos y específicos de autorización para la apertura y funcionamiento de los centros destinados a la atención de menores con medidas o actuaciones de protección*. Según este decreto, los centros de día son ámbitos de acción de protección, así como de ejecución de medidas de asistencia en el ámbito de la reforma. Al centro se acude fuera del horario escolar, unas horas a la semana, o unas horas al día para casos en los que la situación sociofamiliar sea grave y ésta dificulte un buen cuidado en el núcleo familiar. En los Centros se da apoyo para el desarrollo personal y social del o de la menor, para mejorar su autonomía mediante acciones que favorecen el empoderamiento, así como su calidad de vida. Esta medida facilita que los/as menores puedan mantenerse dentro de su entorno habitual y también permite dar apoyo social a las familias para que así adquieran habilidades necesarias para el cuidado.

PERSONAS DESTINATARIAS

Los y las destinatarias que acuden a los centros de día de Castilla y León están protegidos por el *Decreto 131/2003, de 13 de noviembre, por el que se regula la acción de protección de los menores de edad en situación de riesgo o de desamparo y los procedimientos para la adopción y ejecución de las medidas y actuaciones para llevarla a cabo*. Dicho decreto tiene por objeto desarrollar el Título III de la Ley 14/2002, de 25 de julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León, el cual desarrolla el concepto de protección de menores como actuaciones y medidas de intervención que garanticen la integración de grupos naturales de convivencia dando las condiciones básicas que garanticen una vida normalizada, así como un pleno desarrollo y autonomía como personas.

El perfil de estos y de estas destinatarias, en mi experiencia, es principalmente de menores en situación de riesgo y/o desprotección, así como de familias con problemas socioeducativos o de conducta. Los/as menores que acuden a los centros pueden ser desde víctimas de acoso escolar, hasta menores que han sido acosadores/as. Es decir, los perfiles

son tan diversos como es nuestra sociedad, cada menor trae consigo una problemática, pueden estar en situación de desatención, de abandono, pueden acarrear con problemas afectivos, escolares, conductuales y/o con escaso manejo de habilidades sociales.

A los Centros de día también pueden acudir Menores con Medidas Judiciales, estos/as son menores que suelen tener menos afecto en el ámbito familiar y suelen estar inmersos en ambientes más hostiles que los Menores en Situación de Riesgo. (Franco-Yagüe, 2009).

Además de los menores, las familias también son destinatarias y participan de la labor socioeducativa de los centros. El perfil de dichas familias lo podemos clasificar según Casas (1998; citado en Sánchez-Ramos, 2014) en dos: 1) familias con problemas materiales o físicos, es decir, que carecen de recursos económicos y/o emocionales, o estos son limitados y 2) familias estigmatizadas y por lo tanto marginadas socialmente. La situación en la que se encuentren las familias va a influir en la conducta de los menores, así como en su evolución dentro del Centro de Día.

El centro donde realicé mis prácticas está abierto a la atención de menores desde los 4 hasta los 16 años, pudiendo ser flexibles según la circunstancia y atendiendo también a jóvenes de 17 años. La forma en la que acceden suele ser mediante los Servicios Sociales. Estos, en su mayoría, accedieron al centro mediante recursos de los Servicios Sociales como los Centros de Acción Social (CEAS) o mediante Programas de Intervención Familiar (PIF).

Trabajé con 10 menores y estos/as acudían al centro en grupos: un grupo dos días de la semana y el otro grupo otros dos días a la semana. El otro Centro de Día de León, donde realizó el prácticum otra compañera, trabajaba con unos 12 menores que también acuden al centro por grupos.

Según datos de la Junta de Castilla y León en nuestra comunidad, dentro del sistema de atención y protección a la infancia, se atiende en total a 8.708 menores. Dentro de este sistema se encuentran también los Centros de Día. De éstos 8.708 menores 1.185 son atendidos en la provincia de León, es decir, dentro de los sistemas de protección se atienden a, aproximadamente, el 2,25% de menores de la provincia de León.

RECURSOS EN CASTILLA Y LEÓN

Los datos acerca del número de Centros de Día con los que contamos en Castilla y León más recientes que he encontrado son de 2002, en el Informe especial sobre la situación de los menores desprotegidos e infractores en Castilla y León, el cual refleja que en Castilla y León existen 79 centros de protección de los cuales 6 son Centros de Día. Actualmente no existen demasiados centros de día municipales, muchos de los existentes dependen de asociaciones, fundaciones e instituciones religiosas.

El informe mencionado no incluye los Centros de Día creados desde el 2002 hasta el momento por lo que no refleja que en la ciudad de León existen dos Centros de Día para menores. Un centro es municipal y otro depende de una fundación. Ambos trabajan con el objetivo de garantizar un desarrollo personal normalizado, así como para fomentar la inclusión social trabajando con los menores y también con sus familias.

La reciente crisis económica y las nuevas problemáticas que afronta nuestra sociedad, como el acoso escolar o las adicciones, (tanto en los propios menores como las adicciones que presentan los progenitores) crean situaciones sociofamiliares que conllevan la desestructuración del núcleo familiar. Pienso que existen pocos recursos que, como los Centros de Día, puedan actuar de manera conjunta con los/as menores y con las familias mediante una acción socioeducativa que de apoyo y también pautas que permitan solucionar o afrontar de manera adecuada dichas problemáticas. Los Centros de Día son recursos que, por su naturaleza, previenen la institucionalización, que protegen ante el riesgo de exclusión de los/as menores. Por lo tanto, me resulta imprescindible ampliar estos recursos para evitar que los/as menores sean separados de su contexto sociofamiliar y también para evitar sus ingresos en casas de acogida, pisos tutelados o centros de menores

residenciales. Además de prevenir esta institucionalización ya mencionada también pueden ser eficaces para paliar las problemáticas que traen consigo los/as usuarios/as, los centros facilitan a los/as menores un desarrollo tanto a nivel personal como a nivel educativo.

FINALIDAD DE LOS CENTROS DE DÍA

Los centros de día, como mencioné anteriormente, son recursos que previenen la separación del menor o de la menor de su familia. En 1990, la Dirección General de Acción Social de la Junta de Castilla y León citaba que solo los centros residenciales atendían las necesidades de cada menor y, además, que no existían recursos para dar apoyo a las familias y por ende prevenir el ingreso de los menores en centros residenciales (Calvo de León y Arroyo-Álonso, 1998). Por lo tanto, uno de los objetivos y de las finalidades de los centros de día es el trabajo con las familias, aprovechando momentos de entrada y recogida del menor, mediaciones familiares, o intervenciones directas que ayuden a mejorar la estructura familiar, la convivencia y las habilidades necesarias para un correcto desarrollo personal y social. La intervención se realiza teniendo en cuenta los perfiles de las familias, poniendo el foco en el ámbito emocional, relacional y/o económico (García-Mínguez y Sánchez-Ramos, 2010). Este objetivo es imprescindible a la hora de llevar a cabo la labor socioeducativa, durante mi experiencia observé que mientras más involucradas están las familias y cuanto más se trabaja en su desarrollo personal, mayor era, y es, el desarrollo del menor, debido a que lo que se trabaja en el centro con el/la menor y con las familias luego es puesto en práctica en el hogar gracias al desarrollo de la autonomía del menor.

La mediación es imprescindible en los Centros de Día, ya que, como mencionan García-Mínguez y Sánchez-Ramos (2010) la satisfacción de las necesidades básicas favorece el bienestar y somos las educadoras y los educadores quienes debemos de mediar con otros recursos comunitarios para que estas necesidades puedan ser satisfechas. Además de la mediación con otros recursos también es imprescindible el papel mediador del educador y de la educadora entre el/la menor y la familia. En muchas ocasiones, ya sea por sus problemas de conducta, o porque no tienen habilidades sociales adecuadas, las familias tienen problemas del día a día en los que los/as educadores/as, siendo simplemente guías y sin ponerse “en ningún bando”, pueden ayudar a que ambas partes lleguen a un acuerdo.

Además del trabajo con las familias, otro objetivo muy importante es la modificación de conductas, muchos/as de los/as menores llegan al centro con conductas violentas y/o desafiantes, lenguaje agresivo. En estos casos se lleva a cabo una actuación individualizada en la que se trabaja la regulación de emociones y la tolerancia a la frustración, junto con actividades grupales que requieren de paciencia, trabajo en equipo y cooperación. Además de trabajar con estas técnicas, la afectividad y la creación de un clima seguro y de confianza para el/la menor es imprescindible. Los educadores y las educadoras debemos crear relaciones seguras en las que los/as menores nos vean como referentes, como figuras a las que acudir cuando existe un problema. Siendo una figura de referencia también conseguiremos ser un modelo bajo el que transmitir modelos de conducta asertiva y sin violencia.

En resumen, el objetivo de la intervención socioeducativa es educar a los y las menores para que se empoderen, para que aprendan a ser y, por ende, a estar en sociedad.

METODOLOGÍA DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La metodología de los Centros de día depende claramente del perfil de las personas destinatarias, aunque, como menciona Sánchez-Ramos (2014), siempre hay actividades programadas relacionadas con la formación a las familias en cuanto a la educación de los/as menores, a las carencias en el contexto educativo, a la mejora de las competencias sociales, así como a trabajar el autocontrol, autoestima y autoconocimiento.

Además de estas actuaciones directas, los profesionales también se coordinan con otros recursos, como los servicios sociales, asociaciones o instituciones relacionadas con los

menores. También desarrollan labores de mediación entre instituciones y sus destinatarios, siendo las/os educadoras/es figuras de referencia para los/as menores y sus familias.

La metodología en la acción socioeducativa está más alejada de la carga burocrática aunque estas actividades queden reflejadas en los diversos informes que se realizan: diarios de cada sesión, informes individualizados, planes individualizados, seguimientos... Las intervenciones no están tan pautadas como los registros que se realizan de cada menor, si no que parten de los intereses de los/as menores y de la relación de seguridad y confianza mutua entre educador/a-menor. Desde mi experiencia, los/as menores siempre son los/as protagonistas, se fomenta la participación activa y también la creatividad de cada uno/a de ellos/as.

Bajo mi punto de vista, y coincidiendo con lo citado por Rodríguez-Galán, Rosales-Esteo y Urbano-rama, (s.f.), la acción socioeducativa debe ser democratizada, es decir, ha de regirse por principios de participación, pluralismo, libertad, equidad, respeto y de justicia. Los educadores y las educadoras debemos fomentar el trabajo en equipo, la toma de decisiones de los/as menores, no solo fomentando su autonomía en la sociedad si no animándolos a gestionar el espacio que compartimos: el Centro de Día. Además, debemos estar abiertos al diálogo, y a escuchar y a aceptar diferentes opciones.

LIMITACIONES EN LOS CENTROS DE DÍA PARA MENORES

A la hora de describir que son los centros de día se ha mencionado que no solo es un recurso donde trabajar con los/as menores, si no que el trabajo con las familias resulta imprescindible. Ligado a ello, una de las limitaciones con las que nos encontramos en los Centros de Día es el estigma al que se enfrentan las familias quienes asocian a los Servicios Sociales con algo mal visto por la sociedad. Este estigma puede suponer que las familias no estén predispuestas a integrarse y a participar de la dinámica del centro e incluso puede hacer que las familias eviten llevar a los menores al centro.

Por otra parte, autores como García-Mínguez y Sánchez-Ramos, (2010) señalan que el abuso de las actividades de ocio puede ser un riesgo en la atención a los menores. Trabajar exclusivamente desde el Ocio y Tiempo Libre puede ser una limitación puesto que dejaría de atenderse a los objetivos marcados para la atención de las necesidades de los/as menores. En el caso del centro de día donde realicé mis prácticas esto no sucedía, quizás por el perfil de las profesionales que forman el Equipo de Atención Directa quienes son Educadoras Sociales y por ende están formadas en áreas socioeducativas que les permiten orientar sus intervenciones a trabajar en el desarrollo personal y social de sus usuarios/as. En casos donde los Centros de Día cuentan con personal de Atención Directa sin formación socioeducativa y/o sin experiencia en este ámbito, se puede correr el riesgo de recurrir a actividades meramente lúdicas y sin ningún fin que permita trabajar los objetivos marcados para cada menor, lo cual dificultaría la atención a los/as menores.

Además de contar con profesionales que atiendan las necesidades de los/as menores, también es importante que éstos cumplan las ratios marcadas por las normativas y que cuenten con las horas suficientes para poder complementar la gestión y la planificación de la intervención con la atención directa. Hablando con mi tutora de prácticas, ella me comenta que cuando empezó a trabajar en el Centro de Día su trabajo era de 20 horas semanales, lo que dificultaba compaginar la atención con los/as menores con el trabajo burocrático. La precarización de las condiciones laborales puede suponer una limitación a la hora de conseguir la emancipación de los menores y las familias de estos recursos. Las malas condiciones laborales pueden suponer que el profesional tenga poco tiempo para llevar a cabo las acciones, o también, que el personal, debido a los bajos salarios o las malas condiciones en las que trabajen duren poco en su puesto y por lo tanto se abuse de la rotación de trabajadores. Que un Centro de Día cambie de profesionales en pocos periodos de tiempo puede limitar la actuación con los/as menores y con las familias ya que algo imprescindible para conseguir éxitos en las actuaciones es la creación de figuras de

referencia que generen vínculos afectivos y de seguridad con el/la menor y las familias. Si cambiamos al profesional, la actuación empieza desde cero, los/as usuarios/as tienen que volver a establecer estos vínculos que permiten su desarrollo personal, familiar y social.

Una de las labores imprescindibles en los Centros de Día es la Coordinación con otros recursos, así como con las instituciones a las que pertenecen nuestros/as usuarios/as. Dicha coordinación puede tener limitaciones ya que, como me menciona el director del centro donde realicé mis prácticas, no todas están marcadas como si lo están, por ejemplo, las comisiones de menores que se realizan una vez al mes. A la hora de establecer reuniones con instituciones, como puede ser por ejemplo reuniones con los/as tutores del instituto de los/as menores, no está fijado que tenga que existir este contacto, si no que se da por hecho que debe de existir una coordinación y por lo tanto la comunicación depende de que el profesional con el que nos queramos coordinar esté abierto a la participación en las intervenciones que se desarrollan en el Centro de Día. Que se fijen estas reuniones como así se hacen con las comisiones podría facilitar la coordinación real del Equipo de Atención Directa del Centro de Día con otros profesionales que trabajan con los/as menores y/o con las familias.

Por último, otra limitación, que a su vez la podemos encuadrar como virtud, es la flexibilidad en cuanto al horario de asistencia de los/as menores. Las educadoras tienen como principal objetivo que los/as menores participen de la comunidad, que aprovechen los recursos comunitarios, por lo tanto, si el menor o la menor piden acudir a actividades que coinciden con las actividades del Centro es positivo, pero a la vez puede derivar en problemas de organización porque rompen con la planificación y entra en juego la improvisación. Esta no siempre tiene por que ser una limitación ya que el Equipo Educativo cuenta con diferentes estrategias que permiten adaptar la acción socioeducativa.

VIRTUDES DE LOS CENTROS DE DÍA PARA MENORES

El principal aspecto positivo que veo en los Centros de Día es que es un espacio abierto, al que los/as menores acuden solo unas horas a la semana lo que les permite continuar en su entorno sociofamiliar y escolar. Esto me parece imprescindible para poder generar una relación de confianza con el/la menor y con la familia, y además para poder participar de su vida y ser un apoyo en su desarrollo social y personal.

También me parece importante la atención en estos centros porque el/la menor convive con otros/as que traen consigo problemáticas diferentes. El educador debe de aprovechar, y aprovecha, estas situaciones, porque como cita Paulo Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Estas posibilidades son las situaciones que se viven en el centro, los problemas que traen consigo cada menor pueden servir para llevar a cabo acciones socioeducativas que permiten aprender y conocer la realidad social en la que viven y reflexionar sobre ella para actuar de forma autónoma en la sociedad.

Esta forma de educar incluye también el trabajo intercultural e inclusivo, ya que se aprende de y con la diferencia, se aprende a trabajar y a colaborar con personas de diferentes contextos culturales o con diferentes estados emocionales.

Para educar de esta manera, el/la educador/a ha de ser un modelo para los/as menores, debe saber ponerse en el lugar de ellos/as, aprender de ellos/as, ser un guía en su proceso de concientización. Además, debemos de fomentar la curiosidad de los menores, partir de sus experiencias y de sus conocimientos para así promover la emancipación de los Servicios Sociales y evitar así su institucionalización. Durante mi estancia en el Centro de Día, observé que teniendo en cuenta sus opiniones, sus formas de trabajar y sus inquietudes favorecíamos que las intervenciones fueran más fluidas. Además, nosotras como parte del Equipo Educativo, aprendemos de sus vivencias, de cómo se sienten y esto hace que sea más sencillo ser una figura de referencia para ellos/as, y que se sientan cómodos/as a la hora de recurrir a nosotras ante cualquier necesidad que presenten.

CONCLUSIONES

Antes de empezar mis prácticas en el centro de día no tenía muy claro como iba a ser el funcionamiento de un centro de estas características, tenía en mente un centro más orientado a el Tiempo Libre, pero como hemos visto esto no es así, ni sería bueno que así lo fuese. Los Centros de Día son espacios socioeducativos, que, aunque tengan como segundo nombre “de menores” no se da atención exclusiva hacia ellos/as. Las familias son una parte importante en la vida de los/as menores, son sus modelos educativos, sus referentes, y por ello, los/as profesionales de los Centros de Día tienen que incluirlas en las intervenciones. Este trabajo conjunto con las familias y con los/as menores hace posible que se pueda trabajar desde la prevención y, como ya he mencionado, evitando internamientos en centros residenciales para menores.

Este recurso me parece imprescindible como sistema de protección a los/as menores en riesgo de exclusión ya que vemos como con sus actuaciones les damos estrategias para mejorar sus habilidades, para conocer su entorno, para aprovechar los recursos que tienen a su alcance, en definitiva, porque desde estos centros se puede fomentar una conciencia crítica y reflexiva que permite acercar la realidad social a los/as menores y a sus familias quienes con el tiempo y con la inmersión en la dinámica del centro nos ven como figuras de referencia y como un apoyo en su desarrollo. Este trabajo permite conseguir que menores y familias se empoderen, sean autónomos/as y por tanto se liberen.

Aunque vemos esta parte positiva, como todos los recursos sociales, los Centros de Día tienen sus debilidades. Observando la literatura existente y entrevistándome con las/os trabajadoras del Centro de Día donde realicé mis prácticas llego a la conclusión de que conseguir la emancipación de los/as menores depende tanto del profesional o de la profesional que trabaja con los/as usuarios/as, como del tipo de centro en el que se trabaje. Por lo tanto, una línea de investigación que me resulta imprescindible para conocer la labor de los Centros de Día, y su efectividad, sería comparar el funcionamiento de los Centros de Día municipales con los Centros de Día privados ya que no existen investigaciones en esta línea. Buscando estudios y artículos académicos sobre Centros de Día para menores encuentro que, además, existe poca información sobre la gestión de los centros y sobre quienes los gestionan, así como informes sobre el número de centros con los que contamos en nuestra Comunidad Autónoma.

REFERENCIAS

- Castilla y León. Decreto 131/2003, de 13 de noviembre, por el que se regula la acción de protección de los menores de edad en situación de riesgo o de desamparo y los procedimientos para la adopción y ejecución de las medidas y actuaciones para llevarla a cabo. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 19 de noviembre de 2003, núm 225.
- Castilla y León. Decreto 37/2004, de 1 de abril, por el que se regulan los requisitos mínimos y específicos de autorización para la apertura y funcionamiento de los centros destinados a la atención de menores con medidas o actuaciones de protección. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 7 de abril de 2004, núm. 67, pp. 4586-4672.
- Cuena-Boy, M.T. y Fernández-Cañamaque, R.E. (2005). Informe especial sobre la situación de los menores desprotegidos e infractores en Castilla y León. España: Procurador del Común de la C. A. de Castilla y León. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=685
- Franco-Yagüe, J. F. (2009). El centro de día como espacio de intervención en medio abierto con menores infractores. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (2), 63-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3247790.pdf>
- García-Mínguez, J. y Sánchez-Ramos, J. M. (2010). Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, (15), 125 - 146.
- Rodríguez-Galán, J., Rosales-Esteo, V. y Urbano-rama, R.M. (s.f.). La democratización en los sistemas educativos. Recuperado de http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/a-democratiz_2.htm
- Sánchez-Ramos, J.M. (2014). Impacto social de un programa socioeducativo en medio abierto: Aldeas infantiles SOS y los centros de día de atención a menores. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (17), 63-78. Doi <http://dx.doi.org/10.18172/con.2593>
- Servicios Sociales de Castilla y León. (2018). Estadísticas protección a la infancia. Recuperado de [https://serviciosociales.jcyl.es/web/jcyl/ServiciosSociales/es/Plantilla100/1284369034879/ /](https://serviciosociales.jcyl.es/web/jcyl/ServiciosSociales/es/Plantilla100/1284369034879/)

DISCRIMINACIONES DE GÉNERO EN PRISIÓN. PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS PARA COMBATIR LA DESIGUALDAD

Anaïs Quiroga-Carrillo
Grupo de Investigación ESCULCA
Rede de Investigación RIES
Universidade de Santiago de Compostela

Jesica Núñez-García
Grupo de Investigación ESCULCA
Rede de Investigación RIES
Universidade de Santiago de Compostela

Gabriela Míguez Salina
Grupo de Investigación ESCULCA
Rede de Investigación RIES
Universidade de Santiago de Compostela

PALABRAS CLAVE

Mujeres privadas de libertad, tratamiento socioeducativo, discriminaciones de género, Instituciones Penitenciarias, prisiones.

RESUMEN

La población reclusa femenina es una minoría que cuenta con un historial de múltiples exclusiones sociales que se agudizan durante su estancia en prisión. Invisibilizadas en módulos de mujeres, cae sobre ellas el estigma asociado a la delincuencia y el rechazo social por no haber seguido los roles de género esperados. Mientras cumplen condena, sufren un abandono institucional total: los espacios están diseñados para albergar a sus compañeros, la convivencia está repleta de conflictos debido a la falta de clasificación por tipología delictiva o grado de tratamiento, y la acción socioeducativa no se enfoca hacia su finalidad reeducadora. Como institución de acción educativa, las cárceles deben conocer los distintos perfiles de las mujeres reclusas que residen en ellas y ofrecer un tratamiento socioeducativo acorde a las distintas necesidades que presentan.

En un intento por paliar esta desigualdad de género, la administración penitenciaria diseña en 2008 el “Programa de Acciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en el Ámbito Penitenciario”. Con más de 120 ambiciosas propuestas, este programa no se desarrolló en su totalidad debido a los cambios de gobierno y a la falta de recursos institucionales. A lo largo de la última década la información publicada sobre este es muy escasa y ofrece pocos detalles sobre su implantación, desarrollo y evaluación.

INTRODUCCIÓN

Las mujeres privadas de libertad representan un colectivo afectado por la exclusión y la marginación desde antes de su ingreso en prisión, a lo que se le suman, además, las discriminaciones que sufren durante el cumplimiento de su condena, donde se ven excluidas por un sistema que las criminaliza más por su sexo que por su infracción (Mapelli, Herrera, y Sordi, 2013). Esta desigualdad en el tratamiento de la delincuencia masculina y femenina se ve reflejada, por ejemplo, en la propia organización y funcionamiento del sistema penitenciario español, concebido para una población masculina (Lorenzo, 2002). Debemos tener en cuenta, por lo tanto, que la mujer delincuente se encuentra doblemente

discriminada en este sistema: a la discriminación social derivada del hecho de cometer un delito tipificado como tal por el Código Penal, se le suma la discriminación por su condición de género.

Sin embargo, el estudio de la situación de estas mujeres ha suscitado poco interés en la administración penitenciaria española, a pesar de que las consecuencias de su estancia en prisión requieren un análisis de la evolución de este colectivo a lo largo de los años (García España, 2012). En nuestro país son escasas las estadísticas y los datos publicados sobre la población penitenciaria, y la información se encuentra desglosada por sexo solo en algunas ocasiones.

En este contexto se hace complejo estudiar las características y las problemáticas de las mujeres en las cárceles, y más aún profundizar en su perfil, especialmente el socioeducativo. Por ello, debemos acudir a la literatura científica con el fin de establecer un diagnóstico de las necesidades que presentan las mujeres delincuentes institucionalizadas. Al hacerlo, pronto concluimos que ellas siguen siendo las grandes olvidadas. Hablar de personas presas, mostrando una aparente neutralidad con respecto al género, implica asumir implícitamente que las premisas que dan cuenta de la realidad percibida por los varones son generalizables a la de las mujeres (De Miguel, 2014). De este modo, la discriminación de género también debe ser interpretada a la luz de la invisibilidad de las mujeres privadas de libertad en la investigación científica, máxime si están institucionalizadas.

Ciertamente, la administración penitenciaria es conocedora de las situaciones de desventaja vividas por las mujeres en reclusión: la normativa que rige las instituciones penitenciarias asume el deber de garantizar la equidad legal y un trato igualitario para hombres y mujeres. Sin embargo, la praxis penitenciaria evidencia unas discriminaciones de género que contradicen este trato (Yagüe, 2010), tanto en la puesta en práctica de las políticas penitenciarias como de la necesaria labor socioeducativa.

Así pues, con este trabajo pretendemos visibilizar la situación de las mujeres en prisión desde una aproximación feminista, para lo cual nos proponemos conocer cuáles son las características y necesidades que presentan las mujeres en prisión y qué políticas y programas se han diseñado e implementado desde la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias —SGIP en adelante—, dependiente del Ministerio del Interior, para paliar esta situación discriminatoria.

OBJETIVOS

Este estudio parte de los siguientes objetivos:

- Analizar las estadísticas penitenciarias oficiales sobre la población reclusa femenina en España.
- Realizar una revisión bibliográfica de carácter nacional e internacional sobre el perfil delictivo y socioeducativo de las mujeres privadas de libertad.
- Determinar las discriminaciones de género sufridas por estas mujeres en el contexto penitenciario.
- Examinar los programas socioeducativos de género ofertados por Instituciones Penitenciarias.

MÉTODO

Se presenta aquí una revisión bibliográfica de carácter narrativo, dividida en dos partes. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis documental de datos secundarios de la SGIP —como las estadísticas penitenciarias del portal web o los anuarios oficiales—, y de la legislación penitenciaria. En un segundo momento, revisamos la bibliografía nacional e internacional sobre el perfil delictivo y socioeducativo de las mujeres privadas de libertad en bases de datos como Dialnet, para la literatura nacional, y Web of Science, SCOPUS y ERIC, para artículos de carácter internacional. Para el proceso de selección de artículos se

ha utilizado un criterio de exclusión de aquellos estudios que no partían de una perspectiva de género o los que únicamente utilizaban muestras masculinas.

Por lo tanto, hemos tratado de profundizar en las necesidades que presentan las mujeres reclusas a nivel internacional, mediante una revisión de investigaciones de carácter descriptivo, cuantitativo y cualitativo, así como en la respuesta ofrecida por Instituciones Penitenciarias para paliar esta situación de discriminación entre hombres y mujeres privadas de libertad. Mediante este procedimiento hemos podido constatar la poca atención prestada a la situación de estas mujeres en el contexto español y, más concretamente, en lo que se refiere a su tratamiento socioeducativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Exponemos a continuación los resultados obtenidos de la revisión documental, distinguiendo cuatro apartados distintos: en un primer momento elaboramos una radiografía de la población femenina reclusa española en base a la información aportada por los organismos oficiales. Seguidamente, describimos el perfil delictivo y socioeducativo de las mujeres privadas de libertad según las principales investigaciones nacionales e internacionales, para abordar posteriormente las discriminaciones de género evidenciadas por este colectivo. Finalmente, comentamos las iniciativas de la administración penitenciaria que han surgido en la última década para paliar esta situación de desigualdad.

ESTADÍSTICAS PENITENCIARIAS

Las mujeres son una minoría dentro de la población reclusa, y esto es, sin lugar a duda, un factor que contribuye a la discriminación que hemos apuntado. Según la SGIP⁶⁴, hay un total de 58.883 personas reclusas en España, de las cuales solo 4.434 son mujeres, penadas y procesadas, lo que supone el 7.5%, como podemos ver en la Tabla 1 (diciembre de 2018, total nacional).

Tabla 1

Población reclusa nacional según sexo

SEXO	N
Hombres	54.449
Mujeres	4.434
<i>Total</i>	<i>58.814</i>

En nuestro país, la población reclusa femenina experimentó un aumento sin precedentes en la década de los 80. Concretamente, entre 1990 y 2010 creció un 122%, como puede observarse en la Figura 1. La literatura científica defiende que la explicación del aumento de la población penitenciaria se encuentra en el endurecimiento de la política criminal, especialmente con la pequeña delincuencia, y, en el caso de las mujeres encarceladas, en las penas desproporcionadas que se les aplican (Igareda, 2007; Redondo, Luque, Torres, y Martínez, 2007).

64

Véase

en

<http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html?r=m&adm=TES&am=2018&mm=12&tm=GENE&tm2=GENE>

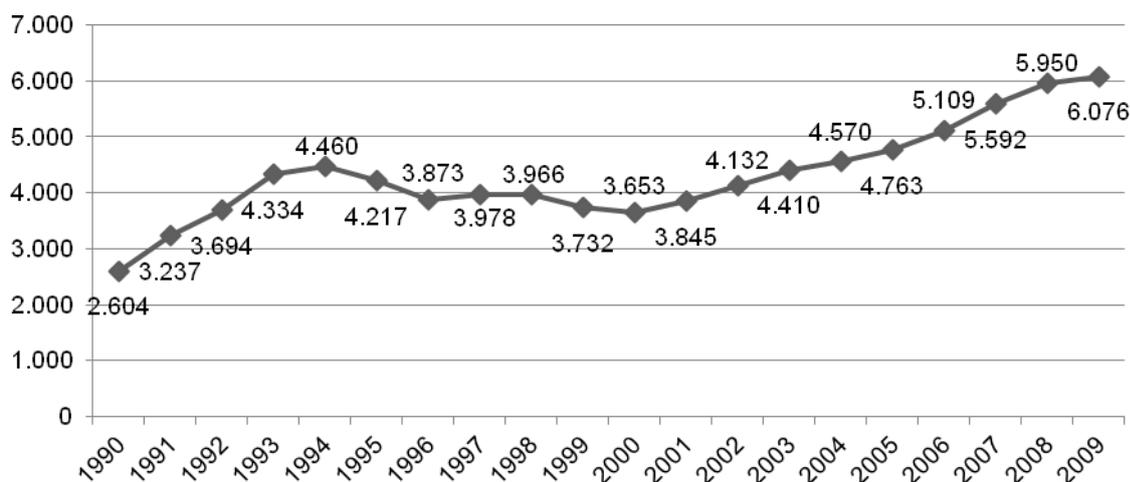


Figura 1. Evolución de la población reclusa femenina de 1990 a 2009

Así, el incremento de la población reclusa en España que se ha producido desde la década de los 90 hasta 2009 debe atribuirse a los aumentos de las penas privativas de libertad, especialmente con la entrada en vigor del nuevo Código Penal de 1995⁶⁵ y sus posteriores reformas (Igareda, 2007). Por lo tanto, durante estos años asistimos a un crecimiento del índice de encarcelamiento que no se corresponde con el de criminalidad femenina. Esto es lo que Gelsthorpe y Morris (2002) denominan como “paradoja penal”.

No obstante, a partir de 2009 se produce un estancamiento de los índices de población reclusa, en general, y esta comenzará a decaer hasta 2017 (ver Figura 2).

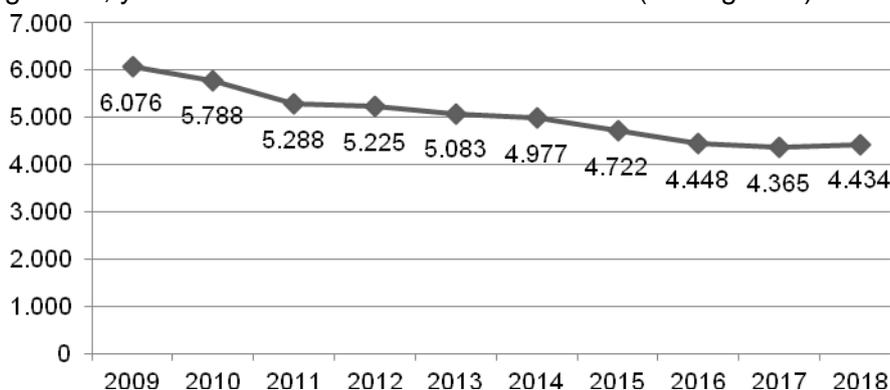


Figura 2. Evolución de la población reclusa femenina desde 2009 hasta 2018

Continuando con las estadísticas aportadas por la misma entidad, también de diciembre de 2018, observamos que, en comparación con la totalidad de la población reclusa femenina, el 17.6% de las mujeres se encuentran en situación preventiva, mientras que el 80.7% están penadas.

Por otro lado, la SGIP nos aporta también información relativa al tipo de delitos del Código Penal vigente de los que son partícipes (diciembre de 2018, total nacional): el 40.3% están penadas por delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico (n = 1.433) y el 30.4%, por delitos contra la salud pública (n = 1.080), como se detalla en la Tabla 2. Observamos, así, que estas últimas están reclusas por tráfico de drogas ilegalizadas, distribución de sustancias estupefacientes a pequeña escala o por hacer de transportistas dentro de redes organizadas —las conocidas “mulas”—; mientras que las primeras han cometido hurtos o estafas, principalmente.

⁶⁵ Ley Orgánica 10/1995, del 23 de noviembre, del Código Penal.

Tabla 2

Tipología delictiva de la población reclusa penada nacional

TIPOLOGÍA DELICTIVA	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Homicidio y sus formas	3.357	299	3.656
Lesiones	2.196	154	2.350
Contra la libertad	546	41	587
Contra la libertad sexual	3.239	46	3.285
Contra el honor	0	0	0
Delitos y faltas de violencia de género	4.380	9	4.389
Contra las relaciones familiares	181	11	192
Contra el patrimonio y el orden socioeconómico	17.873	1.433	19.306
Contra la salud pública	7.804	1.080	8.884
Contra la seguridad del tráfico	1.202	37	1.239
Falsedades	593	96	689
Contra la Administración y Hacienda Pública	264	19	283
Contra la Administración de Justicia	692	120	812
Contra el orden público	1.497	121	1.618
Resto de delitos	609	80	689
Por faltas	32	7	39
No consta delito	52	2	54
<i>Total</i>	<i>44.517</i>	<i>3.555</i>	<i>48.072</i>

A lo largo de la última década se ha producido una inversión en la tipología de los delitos cometidos por las mujeres reclusas. Mientras que, anteriormente, la mayoría se relacionaban con el tráfico de drogas, actualmente son los cometidos contra el patrimonio los que predominan. Esto puede explicarse por el precario desarrollo del Estado del bienestar español, que ha acabado duramente castigado por la crisis económica, y por la cada vez más acusada feminización de la pobreza (Ballesteros y Almeda, 2015).

En cuanto a la duración de la condena, según los últimos datos disponibles, de diciembre de 2017 (SGIP, 2018), la mayoría de las mujeres se encuentra penada de tres a ocho años (el 48.1%, $n = 1.520$), seguidas de aquellas con condenas de entre tres meses y tres años, quienes representan el 30.4% ($n = 961$).

En el caso de las mujeres extranjeras, el 28.3% del total de la población reclusa femenina ($n = 1.237$), el problema se halla en la condena que les es aplicada: la más alta en casos de delitos contra la salud pública —seis años, con la reforma del Código Penal de 2010⁶⁶, aunque puede verse incrementada si le son asignados agravantes—. En su mayoría, las mujeres autóctonas suelen presentar abuso de sustancias (Añaños-Bedriñana, 2017; De Miguel, 2014), por lo que sus condenas se ven reducidas por el atenuante de toxicomanías. No obstante, las mujeres extranjeras no suelen mostrar problemas con las drogas. En la Tabla 3 se detalla la duración de las condenas de la población reclusa nacional.

⁶⁶ El Código Penal actual, desde su inicio en 1995 hasta la posterior reforma de 2010, establecía que las penas máximas por delitos de tráfico de drogas podían ser de hasta nueve años.

Tabla 3

Distribución de la población reclusa nacional según la duración de su condena

	3 MESES - 3 AÑOS	3 - 8 AÑOS	8 - 15 AÑOS	15 - 20 AÑOS	> 20 AÑOS	NO CONSTA	TOTAL
Hombres	11.164	15.704	7.514	2.523	1.641	165	38.711
Mujeres	961	1.520	446	124	97	12	3.160
<i>Total</i>	<i>12.125</i>	<i>17.224</i>	<i>7.960</i>	<i>2.647</i>	<i>1.738</i>	<i>177</i>	<i>41.871</i>

Sin embargo, no podemos acudir de forma exclusiva a los datos y estadísticas oficiales ya que no resultan suficientes para explicar la problemática que nos concierne, aunque sí nos permiten esbozar un primer perfil penal de las mujeres en prisión. Por lo tanto, también debemos hacer una revisión de estudios e investigaciones cuantitativas y cualitativas —especialmente, etnográficas—, que den cuenta de las experiencias y realidades de las internas y que nos permitan obtener una radiografía detallada y coherente con las características generales que presentan.

PERFIL DELICTIVO Y SOCIOEDUCATIVO

Las investigaciones nacionales e internacionales sobre el perfil delictivo de las mujeres (Almeda, Di Nella, y Navarro, 2012; Belknap, 2014; Butcher, Park, & Piehl, 2017; Michalsen, Flavin, & Krupat, 2010; Yagüe, 2010) concluyen que su actividad criminal suele ser de menor entidad que la masculina, no violenta, de menor gravedad y de una trascendencia social muy baja. Por el contrario, el perfil criminológico masculino es más punitivo y agresivo, se caracteriza por delitos de mayor entidad y suele incluir el uso de la violencia o la intimidación (Salisbury, Van Voorhis, & Spiropoulos, 2009; Steffensmeier & Allan, 1998).

Las mujeres cometen, principalmente, delitos contra la salud pública y contra la propiedad (Almeda, 2017; DeHart, 2018) y suelen ser menos diversos que los cometidos por los varones (Kempf-Leonard, Tracy, & Howell, 2001). Ellos reciben condenas por asesinato, violación, robos con fuerza y agresiones con agravantes hasta diez veces más (Snyder, 1988). La tipología delictiva de las mujeres se ha atribuido científicamente a causas económicas, principalmente.

Suelen tener trayectorias criminales muy reducidas (Brennan & Shaw, 2013; Zheng & Cleveland, 2013), mientras que los hombres se involucran en comportamientos delictivos a edades más tempranas y exhiben conductas antisociales durante más tiempo (Miller, Malone, & Dodge, 2010). Es más, se ha constatado que las chicas tienden a ser delincuentes primarias (Carrington, Matarazzo, & De Souza, 2005).

En cuanto a su perfil socioeducativo, es una mujer joven con hijos/as menores de edad o personas dependientes a su cargo y otras responsabilidades del hogar asumidas desde una edad temprana. Forma parte de una familia numerosa si no ha sido madre y carece de una vivienda en propiedad —el domicilio familiar es el de sus padres, habitualmente—. También suelen conformar familias monomarentales, lo que conlleva grandes dificultades económicas (Almeda, 2017; Bloom, Owen, & Covington, 2004; De Miguel, 2014; Jiménez y Yagüe, 2017; Wright, Van Voorhis, Salisbury, & Bauman, 2012).

Igualmente, ha sufrido una infancia carente de oportunidades, proviene de barrios marginales donde están presentes la prostitución y el tráfico de drogas —lo cual condiciona sus oportunidades y facilita el acceso a la delincuencia— y de familias desestructuradas y multiproblemáticas, teniendo muchas de ellas algún familiar en prisión. Es decir, suele existir una influencia multigeneracional en los procesos de exclusión que se transmite de padres/madres a hijos/as (Almeda, 2017; Bloom et al., 2004; Salisbury & Van Voorhis, 2009).

Asimismo, su nivel educativo es, mayoritariamente, bajo —a veces ha abandonado la escuela antes de finalizar sus estudios, dándose un alto índice de analfabetismo—, mucho

menor que el de los hombres (Castillo y Ruiz, 2007; Gelsthorpe, Sharpe, & Roberts, 2007; Hardyman & Van Voorhis, 2004), debido, en gran medida, a las mayores dificultades de acceso de estas mujeres para formarse (Sáez, 2010). Las mujeres con estudios universitarios son muy minoritarias y la mayoría suele haber completado solamente los estudios primarios o secundarios (Jiménez y Yagüe, 2017). También dispone de una escasa cualificación profesional (Melendro, 2017) y sus experiencias laborales vienen determinadas por la inactividad, el desempleo y el trabajo temporal (Salisbury & Van Voorhis, 2009; SURT, 2005).

También se evidencian toxicomanías, abuso de sustancias (Bloom et al., 2004; De Miguel, 2014) y enfermedades mentales —principalmente depresiones, trastornos de ansiedad o trastornos de estrés postraumático— (Houser, Belenko, & Brennan, 2012; Wright et al., 2012). En este sentido, se ha constatado que los problemas de salud mental están sobrerrepresentados en la población reclusa femenina y que su prevalencia es mayor que en la masculina (DeHart, Lynch, Belknap, Dass-Brailsford, & Green, 2014).

Por otro lado, la proporción de mujeres que ha sufrido algún tipo de abuso en la infancia o en la adultez es mucho más elevada en la población reclusa (Gelsthorpe, 2007; Wright et al., 2012). Se ha demostrado ampliamente que el maltrato se correlaciona con la delincuencia y el comportamiento antisocial, ya sea el ocurrido en la infancia en forma de abuso sexual o físico (Chesney-Lind, 1989) o el sufrido por parte de las parejas sentimentales (Nuytiens & Christiaens, 2015; Pollack, 2007). Aquellas que han vivido en relaciones de pareja abusivas normalmente han sido manipuladas para entrar en el mundo de las drogas o de la delincuencia, u obligadas a participar en el delito que ellos están cometiendo para encubrirlos o incluso declararse culpables (Goldhill, 2016; SURT, 2005).

Así pues, se demuestra nuevamente la estrecha relación entre las circunstancias sociales y el contexto del que parten estas mujeres con su criminalidad. La exclusión primaria que viven las mujeres delincuentes antes de entrar en la cárcel está plagada de vulnerabilidades que están fuertemente interconectadas entre sí y que se acaban reforzando mutuamente (Añaños-Bedriñana, 2013). En palabras de Andersen y Collins (2004), las desigualdades sociales se solapan y son acumulativas. De este modo, resulta fácil entender por qué la mayoría de los delitos cometidos se relacionan con la obtención de dinero rápido para superar situaciones de precariedad extrema.

DISCRIMINACIONES DE GÉNERO EN PRISIÓN

El creciente discurso criminológico feminista ha promovido la inclusión de la necesaria perspectiva de género en el análisis de la situación de las mujeres privadas de libertad. En los últimos años esta mirada se ha centrado en la exclusión que provoca un sistema que criminaliza a sus internas no solo por haber cometido un delito, sino también por su condición de género, ya que, a pesar de reformas y propuestas puntuales, el sistema penitenciario continúa operando como un agente discriminador de género (Mapelli et al., 2013).

En primer lugar, podemos hacer alusión al espacio físico ocupado por las mujeres: debido a la minoría numérica que representan, se ha justificado la adaptación de módulos específicos en prisiones de varones, donde se da la imposibilidad de clasificar y categorizar a las internas por grado de tratamiento, tipología delictiva y otros criterios contemplados en el Reglamento Penitenciario (Yagüe, 2006). Las tres cárceles de mujeres dependientes de la Administración del Estado cuentan con una menor inversión financiera y están claramente concebidas para la población masculina —son meras adaptaciones de las prisiones ordinarias— (Cerezo, 2017). Además, suelen encontrarse alejadas de las ciudades y los horarios que establece la normativa son estrictos y rígidos (Igareda, 2007; SURT, 2005), por lo que las familias de las reclusas se encuentran con varias dificultades para poder visitarlas, debido al gasto de tiempo y dinero que ello implica. Esto conlleva la ruptura de lazos

personales y relaciones sociales con las personas de su entorno, lo cual repercute directamente en sus procesos de reinserción (Almeda, 2003).

Por otro lado, en materia de salud existe una falta de recursos generalizada y las mujeres con problemas de salud mental son sometidas a una medicalización desmesurada (Almeda, 2003; Mapelli et al., 2013). De igual forma, aunque en los últimos años la atención prestada hacia la maternidad por parte de la administración penitenciaria ha aumentado —prueba de ello es la creación de las Unidades Externas de Madres—, las cárceles no están completamente adaptadas para acoger las complejidades propias del embarazo o de la convivencia con los y las hijas en prisión.

En cuanto a sus trayectorias laborales, el paso por prisión implica una ausencia en el mercado laboral por periodos largos, reduce las posibilidades de una formación continuada y las aboca al abismo tecnológico (SURT, 2005). La precariedad, que las hace recurrir a instituciones sociales o a sus familias para poder cubrir todas sus necesidades básicas, los prejuicios existentes sobre el ámbito penitenciario y el miedo que ellas mismas sienten de que su entorno laboral descubra su pasado carcelario, suponen obstáculos añadidos para su integración sociolaboral.

En general, el conjunto de programas de tratamiento y de formación, así como las actividades culturales, son comparativamente menores, menos variadas y de peor calidad que las que se llevan a cabo en las cárceles masculinas (Castillo y Ruiz, 2010). El trabajo ofertado en los centros penitenciarios está profundamente sesgado y feminizado y las actividades suelen asociarse a los estereotipos que permean la imagen tradicional de la mujer: auxiliar de geriatría, camarera, peluquera y estética (Cerezo, 2017; Juliano, 2010). Es decir, su tratamiento sociolaboral no está enfocado al desarrollo de las competencias necesarias para mejorar sus oportunidades de empleo (Añaños-Bedriñana, Fernández-Sánchez, y Llopis, 2013), sino que, en palabras de Igareda (2007), “se las forma en la ética del espacio privado” (pp. 42-43).

Asimismo, ellas sufren en mayor medida el estigma social y personal que conlleva el encarcelamiento (Daly, 1994), ya que ellas rompen con los roles de género que se les asigna desde edades tempranas: es imposible cumplir con la función de madre, esposa o cuidadora estando en la cárcel. Se ha demostrado en múltiples estudios que las mujeres responden a la privación de libertad con un fuerte sufrimiento psicológico (Almeda, 2003; Carlen, 2002; Igareda, 2007; Ribas, Almeda, y Bodelón, 2005; SURT, 2005) que acaba recayendo también en sus familias.

Esto se agrava en mayor medida en el caso de las mujeres extranjeras y/o pertenecientes a minorías étnicas. Sobrerrepresentadas y abocadas a una triple discriminación, acaban sufriendo la confusión entre segregación punitiva y aislamiento cultural que impregna nuestras cárceles (Mapelli et al., 2013).

En conclusión, la exclusión primaria de la que provienen se magnifica con la exclusión secundaria que provoca su paso por prisión y termina en una terciaria, al finalizar la condena, debido a las consecuencias de haber estado privado de libertad (Almeda, 2003; Añaños-Bedriñana, 2012). Todas las opciones y oportunidades se reducen: el empleo, la educación y la formación se interrumpen, las relaciones sociales se deterioran, la salud se daña y la autoestima se ve gravemente afectada debido a la estigmatización que implica el cumplimiento de una condena (SURT, 2005, p. 76).

PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS DE GÉNERO

Suponer un porcentaje tan reducido de la población reclusa total ha conllevado la invisibilización de sus necesidades específicas durante décadas. Sin embargo, tal y como hemos visto, a partir de 1990 se produjo un incesante aumento de mujeres llegando a prisión, lo que movilizó a los organismos internacionales para tomar medidas urgentes. El 21 de diciembre de 2010 la Asamblea General de la ONU aprobó las “Reglas de las Naciones

Unidas para el Tratamiento de las Reclusas y Medidas No Privativas de Libertad para las Mujeres Delincuentes”, también denominadas Reglas de Bangkok⁶⁷.

Tomando como punto de partida las “Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos” de 1955, revisadas en 2015 y renombradas como Reglas Nelson Mandela, y las “Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre las Medidas No Privativas de Libertad” o Reglas de Tokio, de 1990, profundizan en las particularidades de la población reclusa femenina. Se trata de 70 reglas estructuradas en cuatro secciones que abarcan todos los ámbitos relacionados con su estancia en prisión en los que deben estar presentes una serie de requisitos mínimos: clasificación, higiene, prestaciones sanitarias, salud mental, abuso de sustancias, control y disciplina, formación del personal penitenciario, tratamiento socioeducativo, programas postprisión, maternidad, extranjería, estigmatización, medidas alternativas, entre otros.

En España la discriminación entre hombres y mujeres en el contexto que investigamos tampoco ha pasado desapercibida por los poderes públicos. Prueba de ello es la creación en 2008 del “Programa de Acciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en el Ámbito Penitenciario”, con 122 actuaciones, además de un programa de seguimiento y evaluación, para el cumplimiento de cuatro objetivos principales de actuación. Estos últimos se detallan en la Tabla 4, junto con las medidas específicas que contempla cada uno de ellos.

Tabla 4

Objetivos de actuación y medidas del Programa de Acciones para la Igualdad

OBJETIVO DE ACTUACIÓN	MEDIDAS	Nº ACT. ESPECÍF.
<i>Actuaciones a nivel organizativo (30 actuaciones específicas)</i>	Creación de una estructura orgánica y funcional permanente que impulse, examine regularmente y evalúe el impacto del programa de acciones para la igualdad	3
	Implicación plena y corresponsabilidad institucional y de los agentes sociales en los planes de acción para la igualdad	4
	Introducción de la perspectiva de género en la política penitenciaria	3
	Adaptar la política de personal a los Planes de igualdad y las leyes de conciliación familiar	10
	Incorporar la política de género al trabajo de los órganos directivos y planificar la formación específica de empleados en las distintas áreas para acometer una mayor sensibilización y conocimiento de las diferencias de las mujeres encarceladas	3
	Investigación y presencia en los foros nacionales/internacionales	4
	Propuestas de cambios legales que profundicen en la igualdad de género y compensen el coste familiar y el mayor sufrimiento de la mujer en su encarcelamiento	3
<i>Observatorio permanente para la erradicación de factores de discriminación</i>	Elaboración e implantación de métodos de análisis de gestión que permitan evaluar periódicamente las condiciones en que se desarrolla la ejecución penitenciaria de las mujeres respecto a los	3

⁶⁷ https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Bangkok_Rules_ESP_24032015.pdf

<i>basados en el género</i> (13 actuaciones específicas)	hombres. Incorporación del análisis de impacto de género en los informes y decisiones de carácter general	
	Plan integral de adecuación de las estructuras arquitectónicas donde residen o serán destinadas a las mujeres	3
<i>Atención integral a las necesidades de las mujeres encarceladas y excarceladas</i> (66 actuaciones específicas)	Régimen Penitenciario	7
	Diseñar para cada centro un protocolo de acogida inmediata para la atención a las problemáticas acuciantes que representa el ingreso en prisión	8
	Actuaciones de fortalecimiento o restauración del entorno familiar o búsqueda de recursos sociales alternativos	4
	Potenciar redes de apoyo entre las compañeras de internamiento	3
	Fomento de la salud	5
	Estrategias de empoderamiento: crear y promover la participación en programas de fomento de la autonomía personal y plena participación en los derechos de ciudadanía	6
	Planes de integración escolar y formativa	13
	Planes de integración cultural, deportiva y de ocio	5
	Integración laboral, planes de empleo e inserción laboral: contribuir a mejorar la inserción de las mujeres internadas mediante programas de cualificación profesional, orientación laboral, acceso al trabajo penitenciario y adquisición de experiencia laboral	12
	Atención al desarrollo de la maternidad en prisión	6
	Atención especializada a las necesidades de colectivos específicos: jóvenes, mayores, toxicómanas, discapacitadas	4
	<i>Planes para favorecer la erradicación de la violencia de género y paliar sus consecuencias</i> (13 actuaciones específicas)	Disminuir la vulnerabilidad de la mujer reclusa, en general, a sufrir situaciones de violencia y/o dependencia
Programas específicos para mujeres con un historial de violencia de género		5
Programas de personas condenadas por violencia de género		5

Este programa se enmarca en el Convenio Específico de Colaboración entre el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades y la SGIP. Se renovó el 6 de noviembre de 2017 para ese mismo año y el siguiente.

Desde 2009 se ha venido realizando una breve evaluación del programa que puede consultarse en los Informes Generales anuales que publica la SGIP⁶⁸. Aunque no se detalla el proceso de diseño e implantación, la consecución de objetivos, así como otros aspectos evaluativos, sí se explicitan los objetivos propuestos, las acciones llevadas a cabo cada año y el número de participantes. Son cuatro los programas que se han mantenido desde 2009 hasta 2017:

⁶⁸ <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/publicaciones.html>

- Programa 1. Programas de investigación y coordinación entre las distintas instituciones, entidades y ONGs que colaboran y trabajan con mujeres para el avance en las mejores de intervención.
- Programa 2. Programas de sensibilización y difusión sobre la violencia de género.
- Programa 3. Programas para atender y apoyar a las mujeres víctimas de malos tratos.
- Programa 4. Programas de apoyo social a las familias de las mujeres presas.

Por otra parte, la administración penitenciaria, en colaboración con la Fundación SURT y otras asociaciones, ha diseñado el programa “Ser mujer.eS”, para la prevención de la violencia de género y la disminución de la vulnerabilidad de las internas. Este “tiene como objetivo tanto la prevención de la violencia de género como el tratamiento de las internas que la han padecido y necesiten un mayor grado de atención, dotándolas de habilidades de competencia social que mejoren tanto su nivel de autoestima como sus recursos personales y sociales”⁶⁹. Ha contado con más de 1.300 participantes desde 2011 y su evaluación, realizada por un equipo de la UNED, pone de manifiesto los efectos positivos que ha alcanzado. Asimismo, en la página web de la SGIP pueden consultarse los extensos manuales diseñados para profesionales y reclusas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Tras los muros de las prisiones, la dimensión de la desigualdad se magnifica. Las mujeres, doblemente discriminadas, quedan invisibilizadas en módulos de prisiones diseñadas para hombres (Cerezo, 2017; Lorenzo, 2002), y el reducido porcentaje que representan con respecto al total de la población reclusa ha justificado, tradicionalmente, la falta de atención dedicada a sus particularidades (Ballesteros y Almeda, 2015). La habitual transposición de las premisas de diseño y desarrollo de programas para varones —autoproclamadas como “neutras”— no solo ha demostrado un claro abandono de las mujeres reclusas en las prisiones, sino también que el androcentrismo que permeaba las distintas parcelas del tratamiento penitenciario continuaba sin ser amenazado.

Si bien el Programa de Acciones para la Igualdad ha representado un avance en materia de equidad de género en el ámbito carcelario, las discontinuidades en su implementación han condicionado significativamente su éxito. Además, la administración penitenciaria ha limitado su intervención con perspectiva de género a este programa y a su anexo, “Ser mujer.eS” —exceptuando las iniciativas particulares de cada centro penitenciario con el Tercer Sector—, y no ha asumido grandes esfuerzos a la hora de desarrollar sus propuestas. Por lo menos, nos resulta imposible conocerlo, ya que, en palabras de Lorenzo, Aroca, y Alba (2013), existe un déficit de cultura evaluativa en la intervención penitenciaria que refleja, una vez más, la falta de transparencia de estas instituciones. En este contexto resulta prácticamente imposible que las acciones educativas desarrolladas no caigan en el olvido.

En otras palabras, aunque estos dos programas suponen un acertado punto de partida, se requiere una continuación de este —a mediados de 2019 todavía no conocemos si las Acciones para la Igualdad van a renovarse—, una ampliación de su alcance y de su oferta —no está implementado en todos los centros penitenciarios y desde 2011 no constan nuevas acciones—, así como una evaluación anual más rigurosa, exhaustiva y transparente. Por otro lado, aunque la mayoría de las mujeres reclusas presentan pasados repletos de abusos y violencia de género, el tratamiento socioeducativo no puede enfocarse exclusivamente a este ámbito. Debe proponerse un mayor número de iniciativas enfocadas a la discriminación institucional que sufren las mujeres reclusas y que cuenten con el apoyo de los poderes públicos para su implementación, desarrollo y seguimiento.

Así las cosas, excluyendo algunas reformas puntuales y los dos programas descritos, las políticas públicas no han logrado, en general, desarrollar los apoyos necesarios para las

⁶⁹ http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Noticias/Noticias/noticia_0417.html

mujeres privadas de libertad, a pesar de haber aunado sus esfuerzos para establecer una legislación penitenciaria equitativa y elaborar unas directrices para un tratamiento específico de género. De hecho, en los últimos 15 años no se han realizado modificaciones sustanciales en las políticas penitenciarias destinadas a las mujeres (Cerezo, 2017), exceptuando aquellas relativas a la maternidad. Se convierte en una tarea ineludible que investigadores/as, profesionales de la educación y poderes públicos trabajen de forma conjunta para adoptar, de forma urgente, la mirada de género necesaria para ofrecer un tratamiento socioeducativo acorde con sus necesidades reales y que abarque todos los tipos de discriminación que estas mujeres deben afrontar durante el cumplimiento de su condena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Barcelona: Ariel.
- Almeda, E. (2017). Criminologías feministas, investigación y cárceles de mujeres en España. *Papers: Revista de Sociología*, 102(2), 151-181. doi: 10.5565/rev/papers.2334
- Almeda, E., Di Nella, D., y Navarro, C. (2012). Mujeres, cárceles y drogas: datos y reflexiones. *Oñati Socio-legal Series*, 2(6), 122-145. Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=2115434>
- Andersen, M., & Collins, P. H. (2004). *Race, class and gender* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2012). Violencias y exclusiones. Enfoque socioeducativo y de la paz. *Convergencia*, 19(59), 13-41.
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de Educación*, 360, 91-118.
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2017). Definición de los perfiles de adicción y rasgos de consumo en mujeres reclusas. En F. T. Añaños-Bedriñana (Dir.), *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 37-55). Madrid: Narcea.
- Añaños-Bedriñana, F. T., Fernández-Sánchez, M. T., y Llopis, J. J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 13-28. doi: 10.7179/PSRI_2013.22.02
- Ballesteros, A., y Almeda, E. (2015). Políticas de igualdad en las cárceles del siglo XXI. Avances, retrocesos y retos en la práctica del encarcelamiento femenino. *Praxis Sociológica*, 19, 161-186.
- Belknap, J. (2014). *The Invisible Woman. Gender, Crime and Justice* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Bloom, B., Owen, B., & Covington, S. (2004). Women Offenders and the Gendered Effects of Public Policy. *Review of Policy Research*, 21(1), 31-48. doi: 10.1111/j.1541-1338.2004.00056.x
- Brennan, L. M., & Shaw, D. S. (2013). Revisiting Data Related to the Age of Onset and Developmental Course of Female Conduct Problems. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(1), 35-58. doi: 10.1007/s10567-012-0125-8
- Butcher, K. F., Park, K. H., & Piehl, A. M. (2017). Comparing Apples to Oranges: Differences in Women's and Men's Incarceration and Sentencing Outcomes. *Journal of Labor Economics*, 35(S1), S201-S234. doi: 10.1086/691276
- Carlen, P. (2002). Criminal Women and Criminal Justice: The Limits To, and Potential Of, Feminist and Left Realist Perspectives. In R. Mathews & J. Young (Eds.), *Issues in Realist Criminology* (pp. 51-69). London: Sage.
- Carrington, P. J., Matarazzo, A., & De Souza, P. (2005). *Court careers of a Canadian birth cohort*. Ottawa: Canadian Centre for Justice Statistics.
- Castillo, J., y Ruiz, M. (2007). Un reto educativo en el siglo XXI: La educación de delincuentes dentro del ámbito penitenciario. Una perspectiva de género. *XXI. Revista de Educación*, 9, 301-314.

- Castillo, J., y Ruiz, M. (2010). Mujeres extranjeras en prisiones españolas. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 473-498. doi: 10.3989/ris.2008.05.15
- Cerezo, A. I. (2017). Women in Prison in Spain: The Implementation of Bangkok Rules to the Spanish Prison Legislation. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 23(2), 133-151. doi: 10.1007/s10610-016-9323-0
- Chesney-Lind, M. (1989). Girls' Crime and Women's Place: Toward a Feminist Model of Female Delinquency. *Crime and Delinquency*, 35(1), 5-29. doi: 10.1177/0011128789035001002
- Daly, K. (1994). *Gender, crime, and punishment*. New Haven, CT: Yale University Press.
- De Miguel, E. (2014). Encarcelamiento de mujeres. El castigo penitenciario de la exclusión social y la desigualdad de género. *ZERBITZUAN*, 56, 75-86. doi: 10.5569/1134-7147.56.05
- DeHart, D. D. (2018). Women's Pathways to Crime: A Heuristic Typology of Offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 45(10), 1461-1482. doi: 10.1177/0093854818782568
- DeHart, D. D., Lynch, S., Belknap, J., Dass-Brailsford, P., & Green, B. (2013). Life History Models of Female Offending. *Psychology of Women Quarterly*, 38(1), 138-151. doi: 10.1177/0361684313494357
- García España, E. (2012). Las otras poblaciones presas: mujeres y extranjeros. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 7, 407-422.
- Gelsthorpe, L. (2007). Sentencing and gender. In R. Sheehan, G. McIvor, & C. Trotter (Eds.), *What works with women offenders* (pp. 40-60). Cullompton: Willan Publishing.
- Gelsthorpe, L., & Morris, A. (2002). Women's imprisonment in England and Wales: a penal paradox. *Criminal Justice*, 2(3), 277-301. doi: 10.1177/17488958020020030301
- Gelsthorpe, L., Sharpe, G., & Roberts, J. (2007). *Provision for women offenders in the community*. London: Fawcett Society.
- Goldhill, R. (2016). Reflection on working with vulnerable women: Connecting cans of worms, closure and coping. *British Journal of Social Work*, 46(5), 1336-1353. doi: 10.1093/bjsw/bcv046
- Hardyman, P. L., & Van Voorhis (2004). *Developing Gender-Specific Classification Systems for Women Offenders*. Washington, DC: US Department of Justice, National Institute of Corrections.
- Houser, K. A., Belenko, S., & Brennan, P. K. (2012). The effects of mental health and substance abuse disorders on institutional misconduct among female inmates. *Justice Quarterly*, 29(6), 799-828. doi: 10.1080/07418825.2011.641026
- Igareda, N. (2007). Mujeres en prisión. En A. I. Cerezo y E. García (Coords.), *La prisión en España: una perspectiva criminológica* (pp. 75-100). Granada: Editorial Comares.
- Jiménez, F., y Yagüe, C. (2017). Perfiles sociodemográficos de las mujeres en las prisiones españolas. En F. T. Añaños-Bedriñana (Dir.), *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 57-70). Madrid: Narcea.
- Juliano, D. (2010). La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir. En F. T. Añaños-Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 25-44). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kempf-Leonard, K., Tracy, P. E., & Howell, J. C. (2001). Serious, violent, and chronic juvenile offenders: The relationship of delinquency career types to adult criminality. *Justice Quarterly*, 18, 449-478. doi: 10.1080/07418820100094981
- Lorenzo, M. (2002). La delincuencia femenina. *Psicothema*, 14(1), 174-180.
- Lorenzo, M., Aroca, C., y Alba, J. L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- Mapelli, B., Herrera, M., y Sordi, B. (2013). La exclusión de las excluidas. ¿Atiende el sistema penitenciario a las necesidades de género? Una visión andaluza. *Estudios Penales y Criminológicos*, 33, 59-95.
- Melendro, M. (2017). La infancia y la juventud de las mujeres presas, una referencia clave para la intervención socioeducativa. En F. T. Añaños-Bedriñana (Dir.), *En prisión*.

- Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 90-103). Madrid: Narcea.
- Michalsen, V., Flavin, J., & Krupat, T. (2010). More than visiting hours: maintaining ties between incarcerated mothers and their children. *Sociology Compass*, 4(8), 576-591. doi: 10.1111/j.1751-9020.2010.00291.x
- Miller, S., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2010). Developmental Trajectories of Boys' and Girls' Delinquency: Sex Differences and Links to Later Adolescent Outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 1021-1032. doi: 10.1007/s10802-010-9430-1
- Nuytiens, A., & Christiaens, J. (2015). "It all has to do with men". How abusive romantic relationships impact on female pathways to prison. In C. Kruttschnitt & C. Bijleveld (Eds.), *Lives of Incarcerated Women: An international perspective* (pp. 32-46). London: Routledge. doi: 10.4324/9781315753546
- Pollack, S. (2007). "I'm Just Not Good in Relationships". Victimization Discourses and the Gendered Regulation of Criminalized Women. *Feminist Criminology*, 2(2), 158-174. doi: 10.1177/1557085106297521
- Redondo, S., Luque, M. E., Torres, N., y Martínez, M. (2007). *Estudi comparatiu dels sistemes penitenciaris europeus*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Ribas, N., Almeda, E., y Bodelón, E. (2005). *Rastreado lo invisible. Mujeres extranjeras en las cárceles*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Sáez, J. (2010). ¿Existe una educación específica para las mujeres en las prisiones? Algunas reflexiones desde la lógica profesional. En F. T. Añaños-Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 101-122). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Salisbury, E. J., & Van Voorhis, P. (2009). Gendered Pathways. A Quantitative Investigation of Women Probationers' Paths to Incarceration. *Criminal Justice and Behavior*, 36(6), 541-566. doi: 10.1177/0093854809334076
- Salisbury, E. J., Van Voorhis, P., & Spiropoulos, G. V. (2009). The predictive validity of a gender-responsive needs assessment: An exploratory study. *Crime & Delinquency*, 55, 550-585. doi: 10.1177/0011128707308102
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2018). *Informe general de 2017*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Snyder, H. N. (1988). *Court careers of juvenile offenders*. Pittsburgh, PA: National Centre for Juvenile Justice.
- Steffensmeier, D., & Allan, E. (1998). The nature of female offending: Patterns and explanation. In R. T. Zaplin (Ed.), *Female offenders: Critical perspectives and effective interventions* (p. 5-29). Gaithersburg, MD: Aspen.
- SURT. (2005). *Mujeres, integración y prisión*. Barcelona: Aurea Editores.
- Wright, E. M., Van Voorhis, P., Salisbury, E. J., & Bauman, A. (2012). Gender-Responsive Lessons Learned and Policy Implications for Women in Prison. A review. *Criminal Justice and Behavior*, 39(12), 1612-1632. doi: 10.1177/0093854812451088
- Yagüe, C. (2006). Las mujeres encarceladas. En A. Calvo, M. García, y T. Susinos (Eds.), *Mujeres en la periferia. Algunos debates sobre género y exclusión social* (pp. 121-147). Barcelona: Icaria.
- Yagüe, C. (2010). Panorama actual de la situación de las mujeres y madres en los centros penitenciarios españoles. El programa de igualdad. En F. T. Añaños-Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 183-200). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zheng, Y., & Cleveland, H. H. (2013). Identifying gender-specific developmental trajectories of nonviolent and violent delinquency from adolescence to young adulthood. *Journal of Adolescence*, 36(2), 371-381. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.12.007

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS CON MENORES QUE INCURREN LA LEY

Isabel Alonso Rodríguez
Universidad de Sonora
M^a Milagros Armas Arráez
CEI Minicole (Las Palmas)
Clara Isabel Fernández Rodicio
Universidad de Vigo

PALABRAS CLAVE

Inclusión, menores, ley, prácticas educativas, Justicia Restaurativa.

RESUMEN

En los últimos años tienen un lugar prioritario en las agendas de investigadores y responsables de la formación de docentes, el diseño de programas y cursos orientados a ofrecer información sobre temas relacionados con la prevención de la violencia escolar. En los centros educativos se gestiona la convivencia escolar aportando herramientas útiles al profesorado, por lo tanto, es un espacio esencial donde un menor que ha transgredido la ley pueda aprender a convivir positivamente. Esta investigación presenta un estudio de casos múltiples sobre la implementación, a pequeña escala, de un proyecto de prácticas restaurativas y educativas en los centros escolares, que procura la inclusión de ocho adolescentes que habían infringido la ley. Tanto jóvenes como familias aceptaron participar de un proceso de Justicia Restaurativa para reparar el daño ocasionado a las víctimas, que se llevaría a cabo desde el centro educativo. El objetivo fue demostrar el impacto que tienen las prácticas educativas inclusivas con menores que habían cometido un delito penal. Los resultados indicaron que mediante la participación en prácticas educativas, inclusivas y restaurativas dentro de los centros escolares, los y las adolescentes ofensores/as se integraron adecuadamente a la comunidad y su comportamiento tornó. Además es imprescindible destacar el apoyo familiar y escolar que tuvieron dichos jóvenes durante todo el proceso.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

En México, los niveles de violencia e inseguridad afectan a todos los ámbitos de la vida tanto pública como privada generando así, un alto grado de inestabilidad social (Fierros, 2013). Crear una visión distinta de enfrentarse a la delincuencia es lo que pretende conseguir la Justicia Restaurativa ya que es un paradigma que se centra en la adecuada convivencia de la ciudadanía partiendo de que toda persona es capaz de enfrentarse a un conflicto. Esta alternativa vela prioritariamente por la protección de la víctima y la recuperación de la paz social teniendo como objeto satisfacer adecuadamente las necesidades puestas de manifiesto por los participantes, procurando que la persona ofensora repare el daño causado a la víctima tras el conflicto (Segovia y Ríos, 2008). El enfoque restaurativo procura resolver los conflictos mediante el diálogo comunitario con el apoyo de un/a profesional neutral, el facilitador/a. Dicho paradigma favorece el encuentro humano de la comunidad y las personas involucradas en el delito (Sampedro-Arrubla, 2010), ya que para tener resultados beneficiosos es conveniente la participación de quienes se vieron envueltos en el mismo (González y Fuentealba, 2013).

La participación y la construcción de la comunidad son dos de las metas de la Justicia Restaurativa, sin embargo, en México prevalece la ausencia de una política de reinserción

social para los y las adolescentes, donde se les proporcionen herramientas que les permitan incorporarse de manera adecuada a la sociedad (Azaola, 2015).

En un estudio realizado por Alonso-Rodríguez y Frías (2016b) los resultados revelan que el 75% de la población mexicana puntúa por encima de siete sobre diez, que todos como comunidad podemos ayudar a los adolescentes a no cometer delitos. Además, un 79% de la muestra puntúa entre siete y diez que si las personas en la comunidad ayudan a los y las jóvenes se puede evitar que reincidan. En este mismo año, Alonso-Rodríguez y Frías implementaron un proyecto con adolescentes infractores mediante la colaboración de la Procuraduría General del Estado de Sonora, México. Las autoras realizaron una investigación con un total de 113 expedientes relacionados con menores ofensores donde solo catorce casos accedieron a partir del proceso de Justicia Restaurativa. Los resultados de esta investigación manifiestan que socialmente la población desconoce los mecanismos alternativos de solución de controversias y sus beneficios, por lo tanto consideramos fundamental la difusión de la Justicia Restaurativa desde el ámbito escolar.

Teniendo en cuenta estos resultados, nos planteamos cuánto de importante son las prácticas educativas inclusivas en un proyecto de Justicia Restaurativa con menores que hayan infringido la ley teniendo como soporte la participación de la comunidad educativa en dicho proceso. El motivo de seleccionar los centros escolares como representantes de la comunidad es porque cada vez más se forma adecuadamente al personal educativo en la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo general de este estudio es:

- Demostrar el impacto que tienen las prácticas educativas inclusivas con menores infractores.

Los objetivos específicos son:

- Comprobar si la comunidad educativa puede ayudar a los menores que han transgredido la ley.
- Exponer la importancia del apoyo de la familia para que sus hijos cumplan el acuerdo reparador del delito que han ocasionado.
- Divulgar que la Justicia Restaurativa es una alternativa eficaz para la resolución de conflictos.
- Exteriorizar que la Justicia Restaurativa procura la reinserción tanto de la persona víctima como de la persona ofensora.
- Mostrar que la sociedad tiene poder para ayudar a los y las jóvenes que cometen delitos.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Para realizar la investigación se utilizó el Estudio de casos múltiples con el uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos (cuestionarios, análisis de documentos y observación no intrusiva). Este estudio mantiene un diseño holístico ya que persigue la replicación lógica de los resultados repitiendo el mismo estudio sobre casos diferentes para obtener más pruebas y mejorar la validez externa de la investigación. Son casos de tipo mixto ya que por un lado emplea un enfoque explicativo y por otro usa un enfoque descriptivo de tipo exploratorio (Díaz De Salas, Mendoza y Porras, 2011).

PARTICIPANTES

La muestra de estudio estaba formada por ocho adolescentes que habían transgredido la ley, de los que seis eran mujeres, con edades comprendidas entre 13 y 17 años quienes en su mayoría cursaban estudios secundarios en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Participaron

familiares de dichos/as adolescentes y siete representantes de la comunidad educativa donde nos encontramos un profesor, dos directores, dos psicólogos, un jefe de estudios y una trabajadora social.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar fue necesario que todas las personas involucradas en un conflicto accedieran a participar en el proceso de Justicia Restaurativa donde es fundamental el apoyo familiar y de la sociedad. El proyecto se implementó mediante la colaboración de la Procuraduría General del Estado de Sonora y las instituciones educativas de referencia de dichos adolescentes. Seguidamente se contacta con referentes fundamentales dentro de la educación como son el profesorado, directores/as, psicólogos/as y trabajadores/as sociales. En cada caso se llega a un acuerdo concreto que debe ser cumplido por los y las menores implicados/as siempre con la supervisión de la Facilitadora, la familia, los/ tutores escolares y los/las miembros de la comunidad. En el momento del acuerdo se aplica un cuestionario específico a todas las personas implicadas. Posteriormente los y las adolescentes deben cumplir el acuerdo y durante este tiempo serán supervisados mediante observación directa y cumplimiento en fecha de lo pactado. Tras finalizar el acuerdo se les aplica el mismo cuestionario inicial para comprobar la efectividad y cumplimiento de los objetivos marcados de antemano. Para el análisis cualitativo se consideró las observaciones e implicación en la realización de las tareas concertadas en el acuerdo. Para el análisis cuantitativo se procesaron los datos emanados de las encuestas realizadas pretest y postest a adolescentes ofensores, familias y representantes de la comunidad. La validación de datos se realizó con la triangulación de los resultados obtenidos de las diferentes fuentes, y la vinculación con el marco teórico, lo que apoyó el análisis de datos para aproximar interpretaciones y conclusiones válidas y confiables. En resumen, para esta investigación se utilizaron cuestionarios, análisis de documentos y observación no intrusiva.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se seleccionaron siete casos donde se vieron envueltos ocho menores infractores que participaron de un proceso de Justicia restaurativa para reparar el daño a las víctimas. Los y las representantes de la comunidad de dichos casos son empleados/as de centros escolares. Cada caso se explica resumidamente a continuación:

CASO 1

- a) *Tipo de delito*: Lesiones que tardan en curar más de quince días.
- b) *Participantes en el proceso*: Ambos padres de ambos adolescentes, los dos adolescentes implicados y un miembro de la comunidad que es profesor de Educación Física.
- c) *Descripción del caso*: Los dos adolescentes de quince años son compañeros de Lucha Grecorromana y discuten frecuentemente, hasta que un día, esa disputa llegó a faltas de respeto y agresión mutua. Uno de los adolescentes propiciado un puñetazo fuertemente al otro haciéndole una brecha en la cara.
- d) *Acuerdo*:
 - Los padres del adolescente considerado ofensor abonaron la factura médica de la supuesta víctima tras el incidente, debido a que el adolescente ofendido tuvo que acudir al centro de salud debido a la brecha en su rostro.
 - Realizar tareas de mantenimiento en el centro deportivo
 - Ayudar con las actividades llevadas a cabo en un campamento de verano dedicado al deporte.

- Acudir regularmente al centro educativo durante el curso escolar y realizar prácticas educativas centradas en la paz, tolerancia y respeto.
- e) *Complicaciones:* No. Cumplimiento del acuerdo correctamente.

El adolescente acude acompañado en todo momento de sus dos padres. Comenta que la discusión comenzó siendo un juego y no supieron poner límite y acabaron forcejeando. El otro adolescente le golpeó y a raíz de ese puñetazo tuvo que acudir al centro de salud y le tuvieron que dar puntos. Sus padres comentan que las dos familias tenían buena relación de amistad hasta dicho incidente.

Caso 1	Datos	Víctima	Madre	Padre
	Edad	15	41	42
	Escolaridad	3 ^o Secundaria	Preparatoria	Secundaria
	Empleo	Estudiante	Hogar	Empleado
	Respondió al primer citatorio	Sí	Sí	Sí
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	Sí
	Participación en el proceso	Sí	Supervisar que su hijo cumple el acuerdo	Supervisar que su hijo cumple el acuerdo

El ofensor acude acompañado de sus dos padres. Hace referencia a que la supuesta víctima siempre se burla de él porque al hablar tartamudea y el día del incidente se enfureció y le golpeó. Los padres manifiestan que fue culpa del otro adolescente.

Caso 1	Datos	Ofensor	Madre	Padre
	Edad	15	33	40
	Escolaridad	3 ^o Secundaria	1 ^o Secundaria	Preparatoria
	Empleo	Estudiante	Hogar	Empleado
	Respondió al primer citatorio	Sí	Sí	Sí
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	Sí
	Participación en el proceso	Sí	Supervisar el cumplimiento del acuerdo por parte de su hijo	Supervisar el cumplimiento del acuerdo por parte de su hijo

El representante de la comunidad es el profesor de Educación Física que coordinada todos los deportes de contacto del centro al que acuden los dos adolescentes. Aceptó participar en el proceso ya que considera muy importante trabajar la disciplina en el deporte y además la responsabilidad de pertenecer a un equipo al cual han perjudicado tras el incidente.

Comunidad	
Edad	33
Escolaridad	Doctorado
Ocupación	Profesor de Educación Física
Participación en el proceso	Supervisar la asistencia y cumplimiento de ambos adolescentes a las actividades realizadas en el campamento de deporte de verano

El día de la Junta Restaurativa, los familiares de los adolescentes no querían llegar a ningún acuerdo ya que culpaban a la otra parte. La Facilitadora hace intervenir a los dos adolescentes, quienes resolvieron el conflicto y se pidieron disculpas.

Finalmente todos se disculparon, asumieron su parte de la responsabilidad y se llega a un acuerdo. Se da comienzo al proceso y ambos adolescentes se comprometen en cumplir. Acuden todos los días al campamento y son supervisados por el miembro de la Comunidad y por la Facilitadora. Se establecen llamadas telefónicas con ambas madres durante el proceso. Una vez finalizado y cumplido el acuerdo, se realiza el cierre del caso y para ello se convoca a todas las partes implicadas; éstas se reúnen y comentan estar de acuerdo con el proceso y conformidad con los resultados. Los adolescentes asumen sus responsabilidades y reconocen que todo acto tiene consecuencia.

Tras ocho meses se contacta con la madre de la supuesta víctima quien comenta que mantiene buena relación con la otra parte y que además su hijo en la actualidad fue aceptado en un equipo de alto rendimiento de Lucha Greco-romana.

Con respecto al proceso de Justicia Restaurativa evalúa de diez la eficacia y los resultados obtenidos. Se llama a la madre del supuesto ofensor para tener conocimiento de la situación actual de la familia y dice que su hijo no fue seleccionado para el equipo de alto rendimiento pero que sigue entrenando. Alude que mantiene buena relación con la otra familia y que su hijo mantiene una relación de amistad con el otro adolescente. Evalúa el proceso de diez y está completamente de acuerdo con los resultados obtenidos. Ambas partes agradecen la oportunidad que se les brindó de resolver el incidente. En cuanto al representante de la comunidad manifiesta que los resultados han sido positivos tanto para los adolescentes como para sus compañeros de equipo quienes vieron el compromiso de los dos adolescentes, tanto en ayudar con las actividades en el complejo deportivo como en su implicación con el equipo.

CASO 2

- a) *Tipo de delito:* Amenazas y lesiones
- b) *Participantes en el proceso:* Los progenitores de ambos adolescentes, los dos adolescentes implicados y un representante de la comunidad que es profesor de Educación Física.
- c) *Descripción del caso:* Este caso es el mismo que el caso primero pero a la inversa. Son los dos adolescentes de Lucha Greco-romana que discuten y llegan a agredirse.
- d) *Acuerdo:*
 - Realizar tareas de mantenimiento en el centro deportivo.
 - Ayudar con las actividades llevadas a cabo en el campamento de verano enfocado al deporte.
 - Acudir regularmente al centro educativo durante el curso escolar y realizar prácticas educativas centradas en la paz, tolerancia y respeto.
- e) *Complicaciones:* No. Cumplimiento correcto del acuerdo.

La víctima de quince años acude acompañado de sus padres. Hace referencia a que el ofensor siempre se burla de él porque tiene problemas en el habla y el día del incidente se

enfureció y acabaron discutiendo y golpeándose. Los padres defienden que su hijo no tiene por qué tolerar faltas de respeto ni que le golpeen.

El adolescente de quince años también acude con sus dos padres. Comenta que a menudo se pelean jugando pero esta vez llegó a una discusión donde se acabaron golpeando mutuamente. Sus padres comentan que fue culpa de ambas partes y que su hijo salió más perjudicado porque le dieron puntos en la cara debido al golpe que le propició el otro adolescente.

El profesor de Educación Física es el miembro de la comunidad también en este caso. Aceptó participar del proceso ya que considera necesario trabajar el respeto entre los deportistas y el equipo. El día de la Junta Restaurativa, los dos adolescentes arreglan sus diferencias y el conflicto que había entre ambos. Se piden disculpas y asumen su culpa. Se llega a un acuerdo el cual se cumple correctamente. Ambos menores y padres cumplen con lo acordado durante el periodo estipulado. Como se manifestó en el primer caso, para el cierre del caso se programa una reunión a la cual acuden ambos padres de los adolescentes, los propios adolescentes, el profesor de Educación Física y la Facilitadora. Todos exponen estar de acuerdo con los resultados y aceptan las consecuencias. Evalúan la Justicia Restaurativa de una alternativa adecuada para resolver los conflictos.

CASO 3

- a) *Tipo de delito*: Lesiones que tarden en sanar más de 15 días.
- b) *Participantes en el proceso*: Adolescente ofendida y su madre; adolescente ofensora y su madre, y un representante de la comunidad que era el Director del colegio de Secundaria.
- c) *Descripción del caso*: Incidente entre dos adolescentes del mismo grado y salón. Según que a la adolescente ofensora le llegaron rumores de que la víctima realizaba comentarios impropios sobre ella. Ésta se molestó por lo que insultó y agredió a la víctima quien no se defiende. Fue un incidente aislado.
- d) *Acuerdo*:
 - Cambiar a la adolescente ofensora de salón
 - Realizar tareas de apoyo en la biblioteca de la Escuela
 - Ambas adolescentes realizaron un mural con tema principal “la paz”
- e) *Complicaciones*: No. Cumplimiento del acuerdo correctamente.

La víctima manifiesta no haber dicho nada negativo con respecto a la ofensora, sin embargo ésta la agredió creyendo los comentarios que le habían hecho terceras personas.

Caso 3	Datos	Víctima	Madre	Padre
	Edad	14	35	
	Escolaridad	3º Secundaria	Preparatoria	
	Empleo	Estudiante	Empleada	
	Respondió al primer citatorio	Sí	Sí	
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	No está presente
	Participación en el proceso	Sí	Acompañar a su hija como apoyo durante todo el proceso	

La ofensora declara que varias compañeras del salón aseguran que la víctima hacía comentarios inadecuados de ella por eso la confrontó pero como la víctima no le respondía le agredió incitada por los demás compañeros de la escuela. Reconoce que la afectada nunca se defendió.

Caso 3	Datos	Ofensora	Madre	Padre
	Edad	14	34	32
	Escolaridad	2º secundaria	Preparatoria	3º secundaria
	Empleo	Estudiante	Hogar	Empleado
	Respondió al primer citatorio	Si	Si	No
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	No. Solo acude a la reunión final.
	Participación en el proceso	Sí	Supervisar que su hija cumple con el convenio	No

Se contacta con el Director de la Escuela Secundaria quien accede a participar ya que le indigna que ocurran incidentes de estas características en su colegio. Busca en ambas que exista respeto y tolerancia, además de ser un ejemplo para sus compañeros/as de buenas conductas.

Comunidad	
Edad	54
Escolaridad	Maestría
Ocupación	Director de Secundaria
Participación en el proceso	Supervisar que la adolescente ofensora cumple con la realización del mural y acude a realizar las tareas a la biblioteca

Se programa el día de la Junta Restaurativa y acuden las dos adolescentes acompañadas de sus madres y el Director de la Escuela. La víctima reconoce que nunca ha hecho ninguna crítica referente a la ofensora y ésta última pide disculpas por haberse dejado influenciar con comentarios de los demás. Ambas y sus madres llegan a un acuerdo y el Director además pide que de alguna manera compense el daño ocasionado a la Escuela. Todas las partes están de acuerdo con lo solicitado por la víctima y el miembro de la comunidad.

A lo largo del proceso se supervisa a la adolescente ofensora en su cumplimiento con lo acordado y se tiene contacto con su madre como con la madre de la víctima. Se cumple satisfactoriamente el convenio y para el cierre se programa una reunión con las diferentes partes. Acuden las dos adolescentes, la madre de la víctima, el padre de la ofensora, la trabajadora social de la escuela y el Director. Todos manifiestan estar conformes con los resultados obtenidos y con el seguimiento que se le dio al caso por parte de la Facilitadora.

Tras ocho meses se contacta con la madre de ambas adolescentes para tener conocimiento de la relación actual. Comentan que existe respeto entre ambas y que además, han participado de varios talleres promoviendo la paz con supervisión del Director y la trabajadora social de la Escuela. Todas las partes implicadas evalúan el proceso de diez menos la trabajadora social que lo califica de ocho ya que considera que la consecuencia debería ser más dura por ser un delito de agresión. Es preciso explicarle que es decisión de la víctima establecer cómo desea que le reparen el daño ya que fue la persona perjudicada.

CASO 4

- a) *Tipo de delito:* Amenazas y lesiones
- b) *Participantes en el proceso:* adolescente ofensora y su madre; adolescente ofendida, su madre y su padre. Dos miembros de la comunidad, el Psicólogo del centro escolar y el Jefe de Departamento.
- c) *Descripción del caso:* Dos adolescentes discuten constantemente y se dejan influir por los compañeros para quedar en un lugar y pelearse. Se ven en un centro hábitat y ahí comienza la discusión y los golpes incitados por los demás compañeros.
- d) *Acuerdo:*
 - Los miembros de la comunidad demandan que la relación entre ambas sea cordial ya que consideran que fue un incidente puntual pero que ambas son buenas personas.
 - Realizar buenas prácticas centradas en el respeto y la no violencia en la escuela.
- e) *Complicaciones:* No. Cumplimiento adecuado del acuerdo.

La víctima acude acompañada de sus dos padres. Reconoce que su relación con la otra adolescente nunca ha sido buena y que se dejaron llevar por los comentarios de los demás y al final se acabaron golpeando. Comenta que la peor parte se la llevó ella porque tuvo que ir al centro de salud debido a los golpes que le ocasionó la otra adolescente.

Caso 4	Datos	Víctima	Madre	Padre
	Edad	13	31	31
	Escolaridad	Primaria	Preparatoria	Secundaria
	Empleo	Estudiante	Hogar	Empleado
	Respondió al primer citatorio	Sí	Sí	Sí
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	Sí
	Participación en el proceso	Sí	Apoyar a su hija en el proceso	Acompañar a su hija durante el proceso

La adolescente acude acompañada de su madre. Dice que es cierto que existía una relación dañina entre ambas y que decidieron arreglarlo golpeándose. Reconoce que la idea no fue de ninguna de ellas sino de sus amigos y ellas se dejaron llevar por la situación hasta llegar al punto de golpearse y hacerse daño.

Caso 4	Datos	Ofensora	Madre	Padre
	Edad	14	30	
	Escolaridad	Secundaria	Universidad	
	Empleo	Estudiante	Empleada	
	Respondió al primer citatorio	No	No	
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	No tiene relación
	Participación en el proceso	Sí	Que se cumpla el acuerdo	

En este caso participan el Jefe de Departamento y el Psicólogo de la Escuela quienes clasifican a las dos adolescentes como buenas estudiantes y ser el primer incidente que tienen de este tipo.

Comunidad	
Edad	22
Escolaridad	Licenciatura
Ocupación	Psicólogo
Participación en el proceso	Acude a la junta restaurativa pero considera que con que exista respeto entre ambas ya reparan el daño
Comunidad	
Edad	38
Escolaridad	Posgrado
Ocupación	Jefe departamento
Participación en el proceso	Acude a la junta restaurativa pero considera que con que exista respeto entre ambas ya reparan el daño

Se programa la reunión de todas las partes implicadas y ambas adolescentes se piden disculpas y reconocen su parte de responsabilidad. Son conscientes de que se dejaron influir por comentarios de los demás. Tras valorar el arrepentimiento de ambas, las familias comentan supervisar que la relación sea adecuada y respetuosa. Los representantes de la comunidad manifiestan que harán seguimiento en la Escuela de la relación de las adolescentes.

Después de siete meses se contacta con las madres de las adolescentes quienes refieren que no han tenido ningún incidente con nadie en ese tiempo y que el proceso es efectivo para resolver conflictos. Ambas evalúan el proceso de diez. Por otro lado se llama al Jefe de Departamento quien asegura que la Justicia Restaurativa es un proceso efectivo y lo puntúa de diez. Se localiza también al Psicólogo de la Escuela y manifiesta que resuelve los conflictos entre estudiantes aplicando Justicia Restaurativa ya que comprobó que es una alternativa eficaz y califica el proceso de nueve.

CASO 5

- Tipo de delito:* Amenazas y lesiones que tardan menos de quince días en sanar
- Participantes en el proceso:* Adolescente ofendida y su madre; adolescente ofensora y su madre; miembro de la comunidad que es el Psicólogo de la escuela.
- Descripción del caso:* Incidente entre dos alumnas de una Escuela Secundaria. Una adolescente agrede a otra porque las compañeras de la escuela le dijeron que estaba malmetiendo sobre ella, sin embargo, ésta segunda no responde los golpes.
- Acuerdo:*
 - Acudir a sesiones con el Psicólogo de la Escuela durante tres meses
 - Realizar talleres de habilidades sociales y prevención de conflictos
- Complicaciones:* No. Se cumple el acuerdo satisfactoriamente.

La víctima acude con la madre a la Procuraduría. La señora comenta que tuvo que poner ella la denuncia porque su hija no quería ya que le tiene miedo a la ofensora. Según que es una adolescente conflictiva que ya ha agredido a varias compañeras en la Escuela pero nunca la han denunciado.

La madre de la víctima pide que le den la atención necesaria a la ofensora porque considera que debe tener problemas importantes y que por eso su conducta es agresiva.

Caso 5	Datos	Víctima	Madre	Padre
	Edad	14	36	
	Escolaridad	Secundaria	Secundaria	
	Empleo	Estudiante	Hogar	

Respondió al primer citatorio	Sí	Sí	
Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	No está presente
Participación en el proceso	Sí	Supervisión del bienestar de su hija	

La adolescente ofensora acude acompañada de su madre. La señora comenta que su hija es conflictiva y peleonera. Según que no tienen buena relación y tampoco con su padrastro. Se interviene con la adolescente ofensora y reconoce tener la culpa del incidente y que cuando está enfurecida explota golpeando a la gente. Pide ayuda.

Caso 5	Datos	Ofensora	Madre	Padre
	Edad	14	42	
	Escolaridad	Secundaria	Secundaria	
	Empleo	Estudiante	Cocinera	
	Respondió al primer citatorio	No	No	
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	No tienen relación
	Participación en el proceso	Sí	Supervisar el cumplimiento del acuerdo por parte de su hija	

Se contacta con la Directora de la Escuela Secundaria y se le pide el apoyo del Psicólogo de dicha escuela. El profesional accede a participar en el proceso ya que conoce a ambas adolescentes y sus familias.

Comunidad	
Edad	34
Escolaridad	Universidad
Ocupación	Psicólogo
Participación en el proceso	Atención psicológica a la adolescente ofensora y a la víctima en caso necesario

Se marca la Junta Restaurativa y todas las partes involucradas acuden. La ofensora reconoce su culpa y se disculpa. Accede a reparar el daño a la compañera y a la comunidad escolar. También se compromete a acudir a sesiones con el Psicólogo acompañada de su madre.

Tras cumplir el acuerdo se realiza una reunión de cierre del caso y todas las partes manifiestan su gratitud con el psicólogo y la Facilitadora. Consideran que se han obtenidos resultados muy positivos para ambas partes y sus familias.

Después de seis meses se contacta con el Psicólogo, la maestra y Directora de la adolescente ofensora y comentan que en ese tiempo no ha tenido ningún reporte ni de profesores ni de alumnos. Valoran el proceso de efectivo y le dan un diez.

Por otro lado se contacta con la víctima y su madre y ambas están muy contentas con los resultados y evalúan la Justicia Restaurativa de diez. También se contacta con la ofensora y su madre, quienes manifiestan que su relación ha mejorado y el comportamiento de la

adolescente también. Ambas puntúan el proceso de diez y agradecen a la Facilitadora el apoyo y la confianza.

CASO 6

- a) *Tipo de delito:* Lesiones que tardan más de 15 días en sanar y no ponen en peligro la vida.
- b) *Participantes en el proceso:* Las dos adolescentes ofensoras con la madre de una y el padre de la otra; las dos ofendidas adultas y una madre; miembro de la comunidad que es la Directora de la escuela donde estudiaron.
- c) *Descripción del caso:* Dos adolescentes agredieron a dos muchachas de 18 y 19 años. Las adultas no responden a las agresiones por ser mayores de edad y no querer problemas.
- d) *Acuerdo:*
 - Tareas de disciplina en una Escuela de Primaria durante dos meses.
 - Talleres con el alumnado de infantil sobre valores positivos.
- e) *Complicaciones:* Sí. Las dos adolescentes no acuden a realizar las tareas comunitarias a la escuela y es preciso acudir a sus casas a hablar con sus padres y con ellas. Finalmente cumplieron con el acuerdo de manera correcta.

La víctima de diecinueve años acude al centro con su amiga y la madre de la misma. Comentan que pusieron la denuncia porque no era la primera vez que se insultaban pero en este caso las ofensoras les agredieron y amenazaron. Según que no quieren problemas ya que ambas tienen hermanos pequeños y las cuatro son vecinas.

Caso 6	Datos	Víctima	Madre	Padre
	Edad	19		
	Escolaridad	Secundaria		
	Empleo	Empleada supermercado		
	Respondió al primer citatorio	Sí		
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	No está presente	No está presente
	Participación proceso	Sí		

La víctima acude acompañada en todo el proceso de su madre quien quiere que se solucione la problemática porque son vecinos.

Caso 6	Datos	Víctima	Madre	Padre
	Edad	18	36	
	Escolaridad	Preparatoria	Secundaria	
	Empleo	Empleada maquiladora	Hogar	
	Respondió al primer citatorio	Sí	Sí	
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	No está presente
	Participación en el proceso	Sí	Sí	

La ofensora de dieciséis años acude acompañada de su padre. Reconoce que suelen tener conflictos con las adolescentes que le pusieron la denuncia pero que quiere arreglar la situación porque tiene un hermano pequeño y no quiere que tenga esa imagen de ella.

Caso 6	Datos	Ofensora	Madre	Padre
	Edad	16		46
	Escolaridad	Secundaria		Secundaria
	Empleo	No (ni estudia ni trabaja)		pensionado
	Respondió al primer citatorio	Sí		Sí
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	No está presente	Sí
	Participación en el proceso	Sí		El padre debe supervisar que su hija acude a realizar las tareas a la escuela.

La adolescente de diecisiete años reconoce su culpa y quiere solucionar el incidente ya que no quiere tener problemas con nadie porque está embarazada.

Ambas adolescentes ofensoras acceden a reparar el daño a la comunidad y proponen ayudar en la Escuela Primaria del pueblo que es la escuela donde estudiaron las cuatro y además estudian en la actualidad los hermanos pequeños y quieren ser un buen ejemplo para ellos.

Caso 6	Datos	Ofensora	Madre	Padre
	Edad	17	46	
	Escolaridad	Secundaria	Secundaria	
	Empleo	Desempleada	Empleada	
	Respondió al primer citatorio	Sí	Sí	
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	No está presente
	Participación en el proceso	Sí	Encargada de supervisar que su hija cumple con el acuerdo	

Se contacta por lo tanto con la Directora de la Escuela y se le plantea ser la representante de la Comunidad. Se le explica en qué consiste la Justicia Restaurativa y manifiesta que no cree que se consigan resultados positivos pero que ella está dispuesta ayudar.

Comunidad			
	Edad		52
	Escolaridad		Licenciatura
	Ocupación		Directora Escuela Primaria
	Participación en el proceso	Supervisar que las adolescentes cumplen con las tareas que les deleguen en la escuela	

Se programa la reunión a la cual acuden todas las partes implicadas. Las ofensoras piden disculpas y reconocen su responsabilidad en lo ocurrido. Las víctimas también se disculpan por los incidentes anteriores a éste último. Se firma el acuerdo y todas las partes están

dispuestas a cumplir. Dando comienzo al acuerdo se acude el primer día que las adolescentes deben ir a la escuela pero nunca se presentan. Al día siguiente se llama a la Directora y comenta que tampoco han acudido. La Facilitadora acude a la casa de las dos ofensoras y habla con sus padres quienes debían asegurarse que sus hijas cumplieran. A raíz de aquí, las adolescentes acuden todos los días a la Escuela a cumplir con su cometido. Finaliza el acuerdo correctamente y se marca una reunión en la Escuela con todas las partes implicadas. Ahí manifiestan estar de acuerdo con los resultados e incluso la Directora de la Primaria, les entregó un certificado por su gran trabajo en la Escuela.

Después de seis meses de finalizar el acuerdo se contacta con la madre de ambas víctimas y comentan que sus hijas están contentas con los resultados y que continúan trabajando. Aseguran que la relación con las adolescentes es cordial y evalúan el proceso de diez. Se contacta con una de las ofensoras porque la otra no responde el teléfono y ésta manifiesta que está estudiando y que su amiga está de reposo por el embarazo. Según que su relación con la otra parte es de respeto y que ambas están contentas con los resultados y la oportunidad que se les dio de trabajar en la Escuela Primaria.

Finalmente se localiza a la Directora de la Escuela Primaria quien comenta que se ha jubilado y que fue un gran regalo para ella comprobar los resultados beneficiosos de la Justicia Restaurativa tanto para las víctimas como para las ofensoras y la comunidad. Puntúa de diez el proceso y agradece que se seleccionara su escuela para reparar el daño a la Comunidad y que el alumnado les tiene mucho cariño a ambas adolescentes.

CASO 7

- a) *Tipo de delito:* Lesiones
- b) *Participantes en el proceso:* La víctima y su abuela; ofensora y su madre; representante de la comunidad que es la Trabajadora Social de la escuela.
- c) *Descripción del caso:* Según la denuncia, la agresora golpea a la víctima quien tiene que acudir al hospital con el tabique desviado.
- d) *Acuerdo:*
 - Respeto y no agresiones físicas ni psicológicas.
 - Madre de la ofensora se compromete a pagar mil pesos por los daños médicos ocasionados.
 - Realizar un mural de la paz en el que participan ambas adolescentes y se exhibirá en la escuela.
- e) *Complicaciones:* Sí. Es preciso supervisar que la ofensora cumpla con el acuerdo.

La víctima acude en todo momento con su abuela quien demanda que se tomen medidas.

Caso 7	Datos	Víctima	Abuela	Padres
	Edad	13	62	
	Escolaridad	Secundaria	Primaria	
	Empleo	Estudiante	Hogar	
	Respondió al primer citatorio	Sí	Sí	
	Número de citatorios	1	1	
	Acude a la primera citación	Sí	Sí	
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	Madre soltera y no está presente
	Participación en el proceso	Sí	Recibir el pago por los daños	

La ofensora reconoce haber golpeado a la compañera pero según que ambas accedieron a verse después de la Escuela porque llevaban varios años teniendo conflictos. Se programa una reunión con la Trabajadora Social de la Escuela para indagar sobre el caso. Se habla con las partes implicadas quienes están dispuestas a resolver el conflicto.

Caso 7	Datos	Ofensora	Madre	Padre
	Edad	13	45	
	Escolaridad	Secundaria	Secundaria	
	Empleo	Estudia	Empleada limpieza	
	Respondió al primer citatorio	Sí	Sí	
	Número de citatorios	1	1	
	Acude a la primera citación	Sí	Sí	
	Está presente en todas las etapas del proceso	Sí	Sí	No está presente
	Participación en el proceso	Sí	Supervisar que su hijo cumple el acuerdo	

Como desde un principio la Trabajadora Social se involucra en el caso se le plantea ser la representante de la comunidad y acepta. Tras las sesiones previas con las dos adolescentes se descubre que entre ellas había problemas debido a comentarios inciertos.

Comunidad	
Edad	35
Escolaridad	Licenciatura
Ocupación	Trabajadora social de la Escuela
Participación en el proceso	Supervisar el cumplimiento del mural de la "No violencia"

Ambas reconocen que el día que se golpearon fue porque las dos habían dicho de verse fuera de la Escuela y sus compañeras las incitaron a golpearse y ellas accedieron.

Se programa la Junta Restaurativa y acuden todas las partes involucradas. Ambas adolescentes reconocen delante de sus familias haber programado verse fuera de la Escuela para golpearse. Las dos reconocen su culpa y lamentan el haberse dejado influenciar por sus compañeras. Proponen unos acuerdos para el convenio y todas las partes están conformes.

Se marcan las fechas de comienzo del cumplimiento de las cláusulas y la víctima cumple con su parte pero la ofensora no. La Trabajadora Social debe reclamar la presencia de la ofensora en varias ocasiones. Finalmente se cumple con el acuerdo de manera adecuada.

Tras seis meses de haber terminado el acuerdo se contacta con la abuela de la víctima y la víctima y se les pregunta por su situación actual. Comentan que todo está correcto y que no han vuelto a ver a la ofensora porque dejó la escuela. Puntúan el proceso de nueve. Se contacta con el padre de la ofensora para saber qué ha ocurrido con su hija. Comentan que han tenido muchos problemas económicos y se tuvieron que mudar de casa. Se contacta con la Trabajadora Social para conocer su valoración del proceso y comenta que desde su punto de vista faltó apoyo por parte de la madre de la ofensora y que la familia la tiene descuidada. Puntúa de ocho el proceso.

Tras describir los siete casos debemos señalar que se realizó supervisión de todas las personas ofensoras y ofendidas hasta finalizar el curso académico realizando seguimiento semanal con los representantes de la comunidad y las familias. Destacando que tras más de seis meses terminado el proceso de Justicia Restaurativa se contacta con todas las

personas implicadas en los casos ya finalizados adecuadamente para tener conocimiento de su situación actual. Los resultados revelan que tras finalizar el proyecto de Justicia Restaurativa, las personas clasificadas como ofensoras evaluaron el proceso entre nueve y diez. Las personas catalogadas como ofendidas entre ocho y diez y los representantes de la comunidad evalúan entre ocho y diez también. Todos los adolescentes pasaron de curso con resultados académicos favorables. En este estudio tanto las familias como los miembros de la comunidad consideran que la Justicia Restaurativa es una alternativa efectiva que procura la reinserción social y realiza una función educativa de las personas que participan en ella. El presente estudio se limitó a analizar la eficacia de la Justicia Restaurativa incluyendo a la comunidad educativa como soporte.

La participación de la comunidad es un pilar fundamental en la Justicia Restaurativa (Azaola, 2015) para dar apoyo a los y las adolescentes evitando así, una carrera delictiva, sin embargo, en México predomina la ausencia de una política de reinserción social para estos menores. Basándonos en resultados de estudios como el de Alonso-Rodríguez y Frías (2016b) que confirman que la sociedad mexicana defiende la idea de ayudar a los menores que infringen la ley a que no cometan delitos o a que no reincidan, hemos aplicado un proyecto de Justicia Restaurativa con jóvenes infractores incluyendo como representantes de la comunidad a referentes educativos de los centros escolares relacionados con los menores. Basándonos en la investigación realizada por Alonso-Rodríguez, I. y Frías, M. (2016a) se ha elaborado un estudio de casos múltiples teniendo en cuenta variables que concuerdan entre los y las adolescentes como son: menores que han transgredido la ley por vez primera, adolescentes con estudios secundarios, participan de un proceso de Justicia Restaurativa para reparar el daño tanto a la víctima como a la comunidad, uno de los acuerdos que deben cumplir son prácticas educativas inclusivas en centros escolares y están apoyados en todo momento por su familia, un referente educativo y la Facilitadora.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los ofendidos y ofensores cumplieron los acuerdos alcanzados a través de la Justicia Restaurativa.

La satisfacción de ofensores, ofendidos y representantes de la comunidad fue muy elevada. Tanto ofendidos como ofensores superaron el curso a nivel académico y sin nuevos conflictos.

La sociedad mexicana y la comunidad educativa consideraron la Justicia Restaurativa útil y eficaz, para resolver los conflictos, educar y reinsertar.

Se considera fundamental proponer la reinserción social de nuestros jóvenes y para ello es preciso de la educación inclusiva y colaboración de toda la comunidad.

Sería recomendable realizar un seguimiento más exhaustivo, a largo plazo, ya que el proyecto se limitó al seguimiento hasta cumplir el acuerdo y finalizar el curso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6),1-11.

Alonso-Rodríguez, I. y Frías, M. (2016a). Justicia Restaurativa: un modelo de intervención en México. En M. Frías (Ed.), *Legislación, Justicia y Humanismo* (pp. 99-111). Sonora, México: Pearson.

Alonso-Rodríguez, I. y Frías, M. (2016b). Percepción social de la justicia restaurativa en México. En M. Frías (Ed.), *Legislación, Justicia y Humanismo* (pp. 113-124). Sonora, México: Pearson.

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.

Azaola, E. (2015). Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (Unicef) México.

Díaz De Salas, S. A., Mendoza V. M. y Porras C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Revista Electrónica RAZÓN Y PALABRA*, 75. Libros Básicos en la Historia del Campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación. www.razonypalabra.org.mx

Fierros, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar

González, I.X. y Fuentealba, M. S. (2013). Mediación penal como mecanismo de justicia restaurativa en Chile. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 3(4), 175-210.

Sampedro-Arrubla (2010). La justicia restaurativa: una nueva vía, desde las víctimas, en la solución al conflicto penal. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, nº. 17, pp. 87-124.

Segovia Bernabé, J. L. y Ríos Martín, J. (2008). Diálogo, justicia restaurativa y mediación. *Documentación Social*, 148, 77-98.

ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO DEL APRENDIZAJE EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS

José María del Castillo-Olivares Barberán
Universidad de La Laguna

PALABRAS CLAVE

Pedagogía penitenciaria, necesidades educativas, comunidades de aprendizaje, alternativas educativas, mejora de rendimiento.

RESUMEN

Este trabajo forma parte de la acción 7 del proyecto Erasmus Plus K204 CALYPSO destinado a la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes reclusos en centros penitenciarios. Se pretende desarrollar un conjunto de orientaciones para realizar adaptaciones curriculares para el alumnado previamente diagnosticado de NEAE derivado de especiales condiciones personales y de historia escolar (ECOPHE).

Dichas orientaciones han sido desarrolladas mediante un proceso de asesoramiento interno en el centro educativo penitenciario mediante ciclos de reflexión dirigidos a la construcción de prácticas docentes afines a la investigación-acción. Como resultado el equipo docente reorganiza las estrategias curriculares propias de las adaptaciones como son la evaluación inicial del alumnado, el diseño de tramos modulares, la vertebración de ámbitos, los programas educativos personalizados y la evaluación formativa.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El proyecto CALYPSOS (2016-1-ES01-KA204-025656) es un proyecto Erasmus Plus coordinado por el Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) de Santa Cruz de Tenerife y asociado con las Universidades de La Laguna y Almería en España, la Universidad de Do Minho en Portugal y la Universidad de La Sapienza en Italia. Su objetivo es investigar en fracaso escolar de personas adultas en la cárcel y proponer soluciones. El proyecto es público en <http://calypsos.eu/index.html>.

Como ha quedado altamente probado en los productos 02 y 03 de CALYPSOS (García y Martín, 2018), el alumnado recluso en centros penitenciarios acusa con frecuencia un perfil de personas con dificultades en las funciones ejecutivas. Esto se afirma con todas las necesarias cautelas sobre las generalizaciones en una población ya extraordinariamente diversa en edades, trayectorias de vida, experiencias vitales, profesionales, familiares y delictivas como sabemos siguiendo a Acín (2009), Añaños, Fernández y Llopis (2013), o Chantrain y Sallée (2013). Este resultado creemos que es relevante para determinar y explicitar las características ECOPHE (Especiales Condiciones y de Historia Escolar), que deberán guiar los procesos de concreción del currículo y sus adaptaciones en los distintos casos.

Efectivamente nuestros estudiantes tienen problemas atencionales, dificultades en la planificación, menos fluidez verbal, problemas motivacionales y de control ejecutivo, y a menudo otras dificultades de aprendizaje del perfil DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) ordinario de primaria y secundaria.

Encontramos sugerentes paralelismos con el alumnado en riesgo de fracaso escolar de la secundaria en aspectos como el déficit atencional, las carencias motivacionales, las dificultades en la planificación, las dificultades en la lectura, o en el razonamiento verbal y matemático.

Encontramos también similitudes con las poblaciones de estudiantes de avanzada edad, como la exigencia de autenticidad, la inflexibilidad del razonamiento y la falta de ser consciente de las propias limitaciones.

Estos resultados citados ratifican y clarifican las valoraciones de los equipos educativos expertos en el trabajo reeducativo de esta población de aprendizaje en entornos reclusos.

En este producto 7 se pretende señalar orientaciones para la realización de las adaptaciones curriculares específicas de cada caso. No pretendemos ni especificar ni concretar las decisiones de adecuación del currículum que le corresponde al docente y tutor responsable tras la valoración de cada caso, pero es necesario revisar y valorar las estrategias curriculares de adaptación que se establecen en nuestra acción educativa con los reclusos.

Como fundamento de trabajo y desde la perspectiva de la atención a la diversidad y la educación inclusiva, el paradigma clínico ha sido mejorado por el paradigma inclusivo que se fundamenta en el trabajo sobre las capacidades y competencias y no sobre el déficit. La comprensión integral y globalizadora nos determina a reconocer a las personas que aprenden desde una dimensión cognitiva, afectiva, social y motriz, fundidas en un continuo del saber, del saber hacer y del saber ser.

Es muy importante reconocer sus características, sus necesidades y nuestros sistemas de apoyo para mejorar su éxito. En una situación excepcional de reclusión el ser humano se adapta reorganizando sistemas adaptativos para la supervivencia en situación de abandono, de falta de proyecto de vida, de carencias afectivas, y carencias relacionales, la escuela en la cárcel es un situación contra corriente como señalan Rangel (2013), Sánchez (2001) y Wacquant (2007).

Asumir una visión inclusiva, integradora y rehabilitadora en el camino de la acción educativa, es especialmente relevante en un contexto de trabajo de castigo, hostilidad e individualismo, (Tijou, 2002), (Araujo e Izquierdo, 2004).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Se pretende construir un conjunto de orientaciones para la realización de las adaptaciones curriculares para la mejora del rendimiento de estudiantes reclusos con necesidades específicas de atención educativa derivada de especiales condiciones personales y de historia escolar.

Se pretende también, revisar y valorar las principales dificultades que determina el equipo educativo para la adopción de procesos de innovación o mejora.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Se ha asumido una metodología cualitativa centrada en grupos de discusión dirigidos mediante un ciclo de reflexión enfocado en la tarea de inferir implicaciones didácticas derivadas de los resultados previos del proyecto CALYPSOS. El proceso de desarrollo de este estudio colectivo ha sido realizado mediante un Ciclo de Reflexión de Expertos.

Los profesores y las profesoras con más de 5 años de experiencia docente en el ámbito de las necesidades específicas de atención educativa (NEAE) en sesiones de grupo de debate monográfico han construido un proceso de depuración de buenas prácticas en relación a los procesos de adaptación curricular a la luz de los resultados reflejados por la investigación neurocognitiva.

Este ciclo reflexivo ha sido realizado en 6 sesiones específicas durante los meses de octubre y noviembre de 2018. Partiendo del informe inicial se han seguido las siguientes preguntas guía: ¿qué medidas de adaptación más eficaces consideras en tu práctica profesional?, ¿qué especiales dificultades encuentras para el desarrollo de dichas adaptaciones?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

RESULTADOS SOBRE LAS ORIENTACIONES DE LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO

Las orientaciones para las adaptaciones del currículo de la formación de los CEPAs en presidio finalmente mejor consideradas por el equipo educativo se articulan en tres de *orientación fundamental* y dos de *orientación instrumental*.

Las *tres fundamentales* se identifican con: las Valoraciones Iniciales del Aprendizaje; los diseños de Tramos Modulares; y la Concepción Integral del Aprendizaje.

Las *dos instrumentales* hacen referencia al desarrollo de Programas educativos Personalizados (en adelante PEPs) y la incorporación de la Evaluación Formativa (En adelante EF).

Las Valoraciones Iniciales de Aprendizaje (VIAs): un modelo constructivista desde la evaluación competencial

Este es un proceso extensamente reconocido y regulado en los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad Canaria y por ello es el punto de arranque para una posterior selección de contenidos y ámbitos formativos deficitarios.

Este tipo de estrategias de origen constructivista tienen su raíz en la producción de un aprendizaje significativo. Está directamente relacionado con los procesos de adecuación actitudinal, atencional y motivacional pues hace posible que el diseño formativo se realice desde el sentido, las necesidades y los significados que tienen los contenidos para la persona que aprende.

La evaluación inicial del alumnado debe determinar una valoración de saberes, una evaluación inicial de los aprendizajes forjados en los procesos de vida profesional, familiar y social. Esta evaluación inicial nos proporciona un punto de arranque para diseñar el proceso formativo personalizado. Es un punto de arranque centrado en el estudiante, en la persona que aprende y nos brinda la oportunidad de construir una escuela que ofrece a la persona lo que necesita en su camino de desarrollo personal.

Desde este principio es posible no sólo reforzar los aspectos motivacionales de la vivencia reeducativa, sino también trabajar desde la tutoría del plan de vida y desarrollo profesional, las técnicas de estudio y las carencias de planificación.

El diseño de tramos modulares independientes: el currículum abierto

Otra importante estrategia curricular es la superación de los cursos, que redefinidos como *tramos*, entendidos como conjuntos fijos de asignaturas y niveles, como estructuras de trabajo educacional. Son la respuesta a la composición adaptada del currículo realizando *una selección de contenidos abiertos y flexibles*. Teniendo como foco el desarrollo de propuestas motivadoras y por tanto centradas en intereses formativos de las personas reclusas, es evidente que la selección de los segmentos o partes del currículum debe ser repensado, rediseñado y sin duda negociado con la persona que aprende.

Deben permitir descomponer el currículo desde su concepción más pura como “curso de vida”, y reordenar la serie de vivencias por venir para forjar experiencias de aprendizaje significativas y persistentes. Como es sabido desde la Pedagogía Penitenciaria (Acín 2009; Añaños 2013; Chantraine 2013; Fontes y Sestelo, 2016; García y Martín, 2018; Nieto y Orduz, 2017; Rangel 2013; y Sánchez 2001), los reclusos y las reclusas viven en un contexto de represión, de tensión, de obligación, de opresión dirigida a la alienación. Es mucho más patógeno el contexto donde perviven que sus posibles déficits atencionales o motivacionales. Desde esta perspectiva, la construcción de sus cursos de vida “currere” no puede enajenarse desde tomas de decisiones u opciones externas a los intereses de los que aprenden en estado de reclusión.

Así pues los tramos educativos son la ocasión para organizar experiencias de aprendizaje relativas a lo que la persona necesita desde su globalidad y su individualidad. Los tramos

son un modo de establecer metas de éxito, de reforzar las habilidades de planificación, se dotar de una progresiva complejidad los retos de partida. Por ejemplo un tramo centrado en la comunicación social, es un ejercicio de diseño curricular adaptativo, pero con una potencia de desarrollo personal que puede ser mucho o nada. Un enfoque técnico plano que articula sin sensibilidad una selección de contenidos basada en estudiar los contenidos de los elementos comunicativos de Saussure, o actividades centradas en el razonamiento morfosintáctico, sin duda son leídos como una absoluta pérdida de tiempo. Un enfoque crítico emancipatorio basado en narrativas de radio, expresión no verbal, comunicación musical, encuentros de culturas urbanas, producirán un aprendizaje auténtico donde el estudio del papel desde la tiza se ha sustituido por el estudio de la vida desde la vida. Los tramos: son tramos de vida.

El diseño para el aprendizaje integral desde los ámbitos

Este modo de entender la acción educadora como una acción transformadora de las personas, nos obliga a desterrar el trabajo docente desde las asignaturas tan aisladas y con tan poca conexión con las cosas que les pasa cada día a las personas que aprenden. Cada día cuando escriben en el ordenador, el programa les corrige sus faltas; y usan calculadoras para multiplicar y dividir y consultan en google aquello que desconocen. Cada día cuando nos enfrentamos a un problema debemos relacionar, aplicar, seleccionar, priorizar, debatir, consensuar, observar.

El currículum integral nos llama a construir experiencias de aprendizaje útil. El lenguaje del aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida nos señala precisamente que nuestra realidad es una realidad del aprender porque somos humanos y esta capacidad nos define. No vamos a aprender asuntos ajenos a nuestra realidad. La prisión es una realidad cotidiana, continua, represora, alienante, deprimente y en fin, carcelaria. Aquí de la escuela, se espera que sea la bala de plata que cura al hombre lobo, la escuela debe ser un espacio de autenticidad, de pertenencia, de dotación de experiencias de crecimiento.

APRENDIZAJES CLAVE PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE PROYECTOS DE LA MEJORA DEL RENDIMIENTO			
CURRÍCULO FLEXIBLE: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA	ÁMBITOS DE AUTONOMÍA CURRICULAR	PROYECTO DE IMPACTO SOCIAL	Vínculos con la escuela y la comunidad
		CONOCIMIENTOS REGIONALES	Vínculos con la propia cultura y la identidad de la comunidad
		NUEVOS CONTENIDOS RELEVANTES	De especial interés para el estudiante y potencialmente homologables
		PROYECTOS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Centrados en el interés del proyecto de vida personal
		AMPLIACIÓN DE FORMACIÓN ACADÉMICA	Destinado a la proyección académica del proyecto de vida

CURRÍCULO OBLIGATORIO MISMOS OBJETIVOS GENERALES Y HORAS LECTIVAS	CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA	ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	SA basadas en ABP, competencias matemáticas, ciencias naturales, física y química, tecnología
		ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL	SA basadas en ABP competencias de la historia, la sociología, la lengua y la literatura.
		ÁMBITO DE CULTURAS Y LENGUAS EXTRANJERAS	SA basadas en ABP competencias y multiculturales
	ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL	EDUCACIÓN FÍSICA	Hábitos saludables, actividad Física alimentación y acondicionamiento
		EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	Desarrollo integral, sexualidad, género, relaciones sociales y emociones
		ARTES	Plásticas, musicales y teatrales

El aprendizaje integral parte de la comprensión dimensional de lo académico, lo social, lo emocional y lo evolutivo, y viene derivándose en estructuras curriculares organizadas desde aprendizajes claves. Se basa en una estructura de parte común y parte no común. El desarrollo personal y académico es común y se organiza desde ámbitos, es decir trabajo docente compartido entre materias y trabajo de aprendizaje basado en proyectos desde Situaciones de Aprendizajes adaptadas y competenciales. El ámbito de autonomía curricular es diferente para cada estudiante y flexible, adecuado a las condiciones específicas de necesidades e intereses de cada estudiante.

Desde esta propuesta, consideramos que es el currículo flexible el que debe vertebrar las actividades del currículo académico haciendo de la coordinación educativa, de la tutoría, del asesoramiento curricular y la orientación educativa unas herramientas imprescindibles para su concreción.

En esta visión integral, los aprendizajes académicos no son exclusivos, son mucho más profundas las áreas de desarrollo personal y de autonomía curricular.

Esta debe ser la visión del docente que desde los ámbitos socio-lingüístico, científico-matemático, o del desarrollo de la autonomía, deben enfocar situaciones de aprendizaje que combinan con acierto la riqueza del currículum. Es decir reconocer el pensamiento matemático desde la música o la fotografía artística o el diseño de patrones de ropa, o la química desde las actividades de la cocina y los estudios de alimentación junto a los hábitos de actividad física y saludables, o el teatro como modo de indagación en la historia y modo de desarrollo de capacidades expresivas, y modo de organización de proyectos colectivos. En fin, la visión del saber aplicado de la didáctica universal.

Como ejemplo se concretó el conjunto de situaciones de aprendizajes que podrían configurarse desde un tramo formativo denominado "Radio Prisión"

EJEMPLO VERTEBRACION DE TRAMO "RADIO PRISIÓN"			
CURRÍCULO FLEXIBLE: ATENCIÓN NEAE	ÁMBITOS DE AUTONOMÍA CURRICULAR	PROYECTO DE IMPACTO SOCIAL	SA: Edición streaming Programa de radio: organización producción- grabación-publicación difusión. SAs: Creaciones performativas (poemarios, obras teatro, etc.)
		CONOCIMIENTOS REGIONALES	SA: encuentros performativos regionales. Icod, Arona, La laguna SA: Trabajos de sección: Efemérides, refranes y proverbios Ciencia y tecnología, Dialecto canario, Debate, La poesía de Darías, Deportes...
		NUEVOS CONTENIDOS RELEVANTES	De especial interés para el estudiante y potencialmente homologables. Cursos de peluquería, atrezzo, diseño, idiomas, edición web, cocina, Rap, Danza,
		PROYECTOS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	SA: De reto a reto (Coaching personalizado en el desarrollo de artes específicas y valores personales)
		AMPLIACIÓN DE FORMACIÓN ACADÉMICA	Destinado a la proyección académica del proyecto de vida
CURRÍCULO OBLIGATORIO INTEGRADOR	CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA	ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	SA: Ciencia y tecnología, Debate
		ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL	SA: Taller de narrativa, Cuentos desde la Celda, la Tortilla de Navidad, Canción Poema, Cómic, Teatro. Ámbito vertebrador del tramo
		ÁMBITO DE CULTURAS Y LENGUAS EXTRANJERAS	SA: Expansiones de los productos per formativos a otras lenguas y culturas cercanas
	ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL	EDUCACIÓN FÍSICA	SA: Expresión Corporal
		EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	SA: Producciones personales en Palabras Prisioneras
		ARTES	SA : Plásticas (atrezos, vestuarios, murales y grafitis de escena), musicales (percusiones e instrumentos reciclados y naturales) y teatrales (contenidos propios de las artes escénicas desde la acción)

Los programas educativos personalizados

Las Adaptaciones Curriculares de un área o materia son desarrolladas mediante programas educativos personalizados (PEP). Un PEP es un conjunto de actividades temporalizadas, secuenciadas y adaptadas a cada alumno o alumna que presenta dificultades en la

consecución de uno o varios objetivos o contenidos curriculares, y tiene como finalidad reducir los problemas que interfieren en el adecuado desarrollo de sus aprendizajes.

Los PEP pueden estar destinados a la adquisición de determinados objetivos, competencias o contenidos curriculares, estrategias y recursos de acceso al currículo, o bien a lograr las habilidades, razonamientos, aptitudes básicas, conductas adaptativas y funcionales, etc., previas o transversales a las distintas áreas o materias curriculares, siendo estos últimos la tarea prioritaria del profesorado especialista de apoyo a las NEAE.

Cada PEP deberá concretar su vinculación con la AC o la ACUS, en su caso, describiendo qué aspecto desarrolla y su justificación en función de las características del alumno o alumna.

Se indican para cada PEP, los objetivos, las competencias clave, los contenidos, los criterios de evaluación, la metodología, los recursos y las actividades, el número de sesiones y la duración de éstas, concretando, en cada caso, qué va a trabajar el profesorado especialista de apoyo a las NEAE, así como los docentes de las áreas o materias adaptadas, la participación de otros profesionales o incluso de la familia.

El PEP debe establecer las estrategias para la generalización de los aprendizajes que se trabajan e incluirá indicaciones, procedimientos y materiales para el asesoramiento y apoyo al profesorado de este alumnado.

Adoptar la evaluación formativa

Permite intervenir en el sujeto que aprende poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje si es que los hay.

Permite observar con claridad la trayectoria que sigue un estudiante entre su situación de partida y su situación de llegada respecto del logro de los objetivos de aprendizaje.

Es de carácter procesual y continuo porque permite reorientar prácticas de manera permanente. Permite perfeccionar procesos y resultados de aprendizaje.

Ejemplos de técnicas e instrumentos útiles para la evaluación formativa:

Autoanálisis de prácticas docentes, ensayos libres, encuestas, observación directa, revisión de cuadernos, corrección de actividades, elaboración de proyectos, desarrollo de técnicas de estudio, implementación de programas de refuerzo, uso de diarios del docente y el estudiante, entrevistas a estudiantes, esquemas mapas, producciones orales, plásticas o musicales, actividades de aplicación, entre otros.

El desarrollo de instrumentos para la evaluación formativa a menudo ayuda a poner de relieve las cuestiones de aprendizaje que muestran una evolución clara, como mejores niveles de aplicación, mejores actitudes, mejor atención, etc., pero sin embargo no son tenidos en cuenta en una evaluación ordinaria del tipo examen o control.

Las prácticas de evaluación formativa desvelan nuevos aprendizajes de los estudiantes, les hace partícipes de su proceso y concreta su propio reto de aprender.

RESULTADOS SOBRE LAS PRINCIPALES DIFICULTADES PARA LA ADOPCIÓN DE PROCESOS DE INNOVACIÓN

Los debates e intervenciones durante las sesiones del ciclo de reflexión tuvieron la constante derivación hacia las dificultades del CEPA de la cárcel para desarrollar procesos de mejora. Finalmente las aportaciones diagnósticas de las barreras de cambio en presidio fueron determinadas en relación a: las restricciones docentes, la carencia de medios y el clima de aprendizaje.

Adaptaciones en entornos empobrecidos de aprendizaje: las restricciones docentes

Sin duda disponemos de extensos catálogos de experiencias de aprendizaje innovadoras: de indagación del entorno, de creación de productos, de juegos para el aprendizaje, de tecnologías facilitadoras, de construcción de retos y proyectos colectivos. Construir un robot, planificar un viaje, diseñar un vestido, hacer una tarta, o una película, diseñar un programa

de radio, un periódico, un taller de juegos, una fábrica de música, indagar danzas del mundo, estudiar una cultura del Amazonas, o del Tíbet, experimentar con motores de viento, construir un sillón de cartón, o estudiar la mecánica de un reloj de cucú. Son tantas las creaciones innovadoras exitosas...pero ¿son posibles en un entorno empobrecido de recursos materiales y humanos?

El primero de los descriptores de los procesos de innovación es el contexto. ¿Dónde estamos? ¿Cuáles son las características destacables de nuestros estudiantes reclusos?

Como hemos visto nuestros estudiantes reclusos presentan déficits que se pueden agrupar en 4 bloques:

1. Problemas en la memoria de trabajo. Sin embargo la memoria de trabajo se obliga a ser usada cuando aquello aprendido “se usa”. No utilizar un nuevo constructo es un potenciador de su olvido. La memoria no es una estructura inútil, no recuerda lo que no usa. En un entorno empobrecido de experiencias, retos y posibilidades, si los nuevos saberes no se usan se van a perder con facilidad. Por tanto parece necesario enriquecer el entorno, enriquecer el hábitat y hacer posibles la usabilidad de los aprendizajes.
2. Problemas de planificación. La planificación es una estrategia para mejorar el rendimiento de cuentas. Además si la planificación es colectiva, es una estrategia de coordinación, de establecimiento de retos comunes y de proyección social del éxito, y sin duda rompe el aislamiento social y personal. En necesario dotar de márgenes de planificación y toma de decisiones sobre sus propias expectativas de vida profesional y formativa.
3. Dificultades la flexibilidad cognitiva, creatividad, toma de decisiones y autonomía. Sin duda volvemos a la consideración del contexto penitenciario como motor de barreras. Las limitaciones penitenciarias no son contextos de tomas de decisiones, ni de creatividad sino de rutina y orden. Sin duda, situaciones de aprendizaje adecuadas requieren de un contexto organizacional que permita procesos de autonomía y toma de decisiones. Es una perspectiva de escuela emancipadora, crítica y constructiva que propicie procesos creativos. La creatividad es el polo opuesto a la negación, el pensamiento flexible, creativo y divergente se estimula desde la aceptación de posibilidades, oportunidades y nuevas combinaciones y reside en la cultura del “sí, es posible”.
4. Problemas de atención. Esta carencia se relaciona con la falta de motivación, la falta de interés, el valor la usabilidad, y el impacto y la integración de los nuevos saberes en el interés inmediato. Pero la cárcel no es un lugar de nuevas motivaciones. La fuente motivacional debe ser intrínseca, interna, dotada del valor del ahora, del momento.

Como vemos, estas dificultades se manifiestan en diferentes ámbitos de la inmediatez de la vida diaria (cuándo, cómo y qué hacer en cada momento) y por eso la primera adaptación requiere repensar las condiciones y las restricciones docentes. La falta de medios, de espacios adecuados, de recursos y tiempos, determina unos procesos de desarrollo docentes precarios y así la primera adaptación a considerar debe ser precisamente la dotación de recursos materiales adecuados y suficientes.

El arte de enseñar con nada

La enseñanza no es una ciencia, es un arte. Es un saber aplicado de un gran conjunto de disciplinas afines, como las Didácticas, la Sociología, la Psicología y la Historia, y las propias de los contenidos epistemológicos en cuestión (Arte, Química, Literatura, etc.). Es un arte, que trama las decisiones sobre el qué, el cómo, el cuándo, y porqué y para qué, del aprender en la vida de las personas. Y este arte tiene un producto: que es cada persona que crece y que aprende.

Este arte requiere un saber hacer que no para de aprenderse, y no es cosa de contenidos, es cosa del diálogo, de la escucha, de la creación de vínculos, de la formulación de preguntas adecuadas y de la creación de situaciones pertinentes.

No es posible enseñar con nada. Necesitamos que el que aprende escuche, al menos para ser sensible a procesos de motivación. Sin una fuente motivacional está sobradamente probado que el proceso de aprendizaje no es posible. Pues bien, la construcción de los procesos motivacionales nace del interés, de las cosas que nos interesan, y por tanto del saber qué cosas nos mueven o nos inquietan.

Es decir, no es posible enseñar sin un vínculo mínimo. A menudo en la formación de reclusos se mantiene como un tabú que nos trae aquí y quién somos. El personal docente de centros penitenciarios debe estar preparado para comprender a la persona por encima de los errores que haya cometido con la ley. Debe conocer, comprender y creer en la solidez del cambio de las personas mediante el aprendizaje y reconocer en sus estudiantes protagonistas de éxitos personales y sociales.

En las experiencias formativas de estudiantes en prisión abundan las carencias: carencias de recursos, carencias de interés social, carencias de formación del profesorado, carencias de interés político, carencias de vínculos entre alumnado y con los docentes, carencias de perspectivas de futuro y de garantías de éxito, carencias de coordinación interinstitucional e intra institucional.

La escuela como concepto se pone a prueba en su totalidad en los contextos penitenciarios (Añaños Fernández & Llopis, 2013; Araujo, 2014; Chantraine, 2013; García Vita, 2013, Rangel, 2013, Sánchez 2001; Tijoux, 2002 y 2011, Wacquant, 2007).

Estos especialistas de pedagogía penitenciaria hablan de contexto de tolerancia cero, del castigo, de la educación en el infierno, y de la violencia institucional. Se esperaría contar con el personal de la más específica formación y cualificación para trabajar en las peores condiciones posibles, pero sin embargo no hay perfiles definidos ni titulaciones específicas de pedagogía penitenciaria.

No es el mismo trabajo enseñar en una escuela ordinaria que enseñar en un aula de reclusos y obviar esta verdad en cerrar los ojos. La segunda adaptación fundamental es considerar todo el centro penitenciario como un espacio de aprendizaje y por tanto donde todos los trabajadores y todas las trabajadoras son conscientes de su aporte y reconocen el valor rehabilitador de la institución.

El clima de aprendizaje como eje del cambio

El clima de aprendizaje se escucha en el ruido de las conversaciones, se detecta entre los libros perdidos debajo de los bancos, en silencios de lectura y en las solicitudes de permisos. Se ve en las paredes que organizan informaciones y hablan de cuando sucederán los eventos, las nuevas clases, los nuevos materiales, las visitas de algunas charlas. También enseñan trabajos meritorios y publican pensamientos. El clima de aprendizaje se escucha en las preguntas fuera de clase, en los avisos... y en más solicitudes y más permisos. El interés suena a silencio y a ruido, analizando estrategias de pelota, o técnicas de ajedrez o significados políticos de sucesos, como suena un grupo de danza tradicional a las palmas, o de danza moderna.

El aprendizaje tiene sentido cuando se utiliza, es social, es dialógico, tiene sentido en su uso y se fija y permanece gracias a su uso.

El clima de aprendizaje es un reflejo de las relaciones entre los estudiantes, entre los profesores y entre los profesores y estudiantes.

Sin duda parte de los vínculos establecidos, los intereses comunes, los retos colectivamente aceptados. Por ello, asumir un cambio para la mejora del rendimiento pasa por un cambio de la mejora de las relaciones entre toda la comunidad en acción.

Un clima de aprendizaje adecuado es un clima respetuoso, cooperativo, comunitario, inclusivo, democrático, participativo, motivador, crítico, constructivo y productivo. Por eso encajar un proceso de cambio desde este eje tiene relación con toda la comunidad, con toda

la institución, no sólo alumnado y profesorado, también reclusos no escolarizados y personal de seguridad o de servicios. La escuela debe ser comprendida como un valor colectivo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Para la mejora del rendimiento en la población de estudiantes de CEPAs y una vez diagnosticados en las acciones 1 a 6 de Calypso como estudiantes es un perfil NEAE derivado de especiales condiciones personales, y tras el ciclo de reflexión dirigido a la mejora del rendimiento se concluye que deben incorporarse cambios relativos a :

✓ Un currículum integral y flexible

Entre las propuestas finales se diseñaron ejemplos de programaciones por tramos con concreciones curriculares flexibles donde es posible una acción formativa integral. En el ejemplo se recoge el caso de la radio utilizada como una experiencia reglada, curricular, adaptada y flexibilizada. Junto a ella se construyeron otras como los talleres de teatro, los proyectos de aprendizaje servicio como la jardinería, la decoración y la hostelería. Este estudio muestra el camino hacia un cambio destinado a la mejora de las tasas de rendimiento escolar de las personas reclusas.

Hemos resuelto un enfoque profundamente inclusivo, donde la escuela es la casa de todos y todas, y las aulas comparten sus vivencias y los cambios son destinados a personas con necesidades de apoyo educativo y a desarrollar adaptaciones enfocadas al desarrollo integral, a la mejora de sus motivaciones, actitudes y capacidad de planificación.

✓ Un currículum centrado en el estudiante y sus especiales condiciones personales

El que aprende una vez más debe ser considerado en el centro de la enseñanza. El estudiante como centro del aprendizaje implica dotarnos de la mirada necesaria para reconocerle, escucharle y ofrecerle lo que necesita en su crecimiento de saberes. Se antepone a ubicar como centro del aprendizaje la estructura del saber, o el interés de las instituciones o las motivaciones políticas. Precisamente este proyecto se inicia en la valoración neurofuncional para conocer sus características básicas y poder construir desde ahí mejores aprendizajes.

Los productos intelectuales 1, 2 y 3 de este proyecto Europeo Calypso, confirman sus dificultades de planificación, su baja motivación, los problemas actitudinales, la escasa fluidez verbal y numérica, así como la falta de fijar y mantener la atención.

Sus especiales condiciones personales y de historia escolar además muestran una diversidad muy amplia, por sus orígenes de pobreza, por sus trayectorias de riesgo social, por las drogodependencias, la supervivencia desde el hurto, la prostitución, la agresión y el robo. En un estado de fracaso personal en el cual la acción docente debe saber alimentar la llama de la autoestima, y del empoderamiento del saber, con el cuidadoso diagnóstico de la adecuación o inadecuación de las vivencias.

Entendemos que este colectivo de aprendizaje debe cursar en paralelo junto a una vigilancia, tutelaje y orientación permanente. No puede desligarse el diseño de sus programaciones educativas personalizadas a espaldas de sus historias de vida emocional, social, familiar, laboral y delictivo. La educación de las personas adultas en centros de reclusión debe contribuir a este proceso de ajuste y desarrollo personal.

✓ Construir la Comunidad de Aprendizaje desde el currículum abierto, flexible, constructivo y competencial

Dicho lo anterior, debemos comprender que el proceso de adaptación de las situaciones de aprendizaje es un proceso de todos y todas. Pertenece a la escuela y la escuela ha de ser toda la comunidad.

Es decir, un árbol de Navidad como Situación de Aprendizaje, por ejemplo, quizá desarrolle un pinzamiento curricular centrado en la resolución de problemas, búsqueda de información, desarrollo de emociones, selección de estilos estéticos y mensajes textuales y quizá ha iniciado su andadura desde un profesor de ámbito sociolingüístico, pues se trata de realizar

un pino navideño articulado con frases dedicadas a personas queridas, entrevistadas o recordadas por algún episodio significativo del año.

Pues bien, una adaptación adecuada de esta conocida situación de aprendizaje en un centro penitenciario debe salir del aula. Es decir reconocerse desde su oportunidad para compartir, hacer posible que coexistan muchos árboles, aunque no sean de los estudiantes donde se origina, hacer posible el uso de materiales que no son usualmente permitidos, como cinta adhesiva o cordel, podremos ver árboles de mural y quizá alguno con rollos de papel, y su construcción es una creación para la convivencia y una experiencia de generosidad de pensamientos, deseos y emociones.

✓ *Una escolarización en presidio sin restricciones*

Este proyecto ha sido una oportunidad para repensar y enfocar lo que hacemos para tomar decisiones honestas con el sentido de la formación de las personas adultas en situación de reclusión. Desde la legítima reclamación de una mejora del rendimiento de los reclusos escolarizados y sus tasas de éxito, se demanda y reclama la defensa de una escuela más real, una escuela que lo sea y pueda serlo. Por eso reclama una escolarización sin restricciones, con las adaptaciones que hagan falta, pero que sean consecuentes con los principios socio rehabilitadores que justifican la educación bajo situación de privación de libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: Aproximando algunos sentidos. Revista Interamericana de Educación De Adultos, 31, 83.

Añaños, F., Fernández, M., y Llopis, J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión, una perspectiva socioeducativa. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 28.

Araujo, G., e Izquierdo, A. (2004). Impunidad y cárcel: una forma de violencia institucional. El Cotidiano, 20, 39.

Chantraine, G., y Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 42.

Fontes, R., y Sestelo, E. (2016). La actividad musical en las prisiones españolas desde 1979 hasta la actualidad: Estudio y análisis de su evolución histórica y valor formativo. Indivisa. Boletín De Estudios E Investigación, 146.

García, J y Martín A.M. (2018) Calypso. Estudio sobre la relación entre la conducta delictiva, las funciones ejecutivas y su impacto en las NEAE en alumnado recluso en centros penitenciarios. Informe Erasmus. Documento Digital http://calypsos.eu/docs/ios_in_spanish.pdf

Nieto, Y., y Orduz, F. (2017). El Metateatro en la cárcel de Jesús Zárate Moreno: Un Proceso a La Justicia. Lingüística y Literatura, (72), 174-191. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.lyl.n72a09>

Rangel, H. (2013). Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: La enseñanza vs el castigo. Educação & Realidade, 38, 32.

Sánchez, M. (2001). La cárcel como espacio de intervención socio-educativa. Indivisa. Boletín De Estudios E Investigación, 93.

Tijoux, M. (2002). Cárceles para la tolerancia cero: Clausura de pobres y seguridad de ciudadanos. Última Década.

Wacquant, L. (2007). "La cárcel es una institución fuera de la ley" conversación acerca de las cárceles de la miseria. URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad, 160.

MATRAZ. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. CUIDADORAS DE DEMENCIAS

Lourdes González Morrondo
MUSAC-ULe-Usal

PALABRAS CLAVE

Arte e investigación colectiva, cuerpo y cuidados, dependencia por demencia, cuidadoras informales, transfeminismo.

RESUMEN

Con este proyecto queremos abrir una investigación social desde una perspectiva feminista, aportar información sobre las situaciones que viven algunas personas por cuidar a otras, mostrar situaciones invisibles; exponer las dificultades que viven las personas que soportan situaciones de dependencia por demencias tipo Alzheimer. Es necesario conocer cómo afectan las demencias a las personas que conviven con ellas durante los procesos de acompañamiento; cómo afecta la convivencia a la vida cotidiana, a la conciliación de la vida laboral, a la participación en la vida social o al propio cuerpo. Este recorrido lo queremos hacer con cuidadoras informales y profesionales, mediado por procesos artísticos, observando y valorando los aprendizajes. Hablar de los aprendizajes puestos en marcha en una situación de dependencia es observarla bajo un punto de vista poco habitual, otorgar la categoría de saber a una actividad que no está reconocida es desafiar el orden establecido. Entendemos los procesos de aprendizaje como procesos de transformación y los procesos vitales como procesos de crecimiento y aprendizaje. La formación reglada se completan con periodos de prácticas en asociaciones, entidades, empresas, corporaciones. Sin embargo, hay prácticas que no se contemplan. Ser cuidadora principal no es una actividad reconocida, no computa. Se invisibiliza la actividad y se invisibiliza a quienes la ejercen. Este es un proyecto de investigación, pero también es un proceso educativo.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La individualidad patriarcal no reconoce la importancia de los vínculos y desarrolla una individualidad dependiente, delega su identidad relacional en su pareja generalmente heteronormativa. Sin embargo en la actualidad, las mujeres también desarrollan bastante la individualidad, pero ellas no tienen a nadie que les complete la parte relacional. Las mujeres desarrollan una personalidad más compleja que Hernando (2012) denomina; "*Personalidad individual independiente*" y engloba las dos partes. Según explica la autora, la individualidad da potencia, pero no sirve de nada si no existen los vínculos con el grupo de pertenencia (Hernando, 2012).

Este trabajo está relacionado con la individualidad y también con los vínculos, cómo poder seguir conformando un yo si no puedo separarme de ti, como convivir con la dependencia en continuidad o cómo llevarlo a la comunidad.

LO PERSONAL ES POLÍTICO. DEL FEMINISMO RADICAL A LA DEPENDENCIA RADICAL.

Queremos recordar una vez más aquello que decía Kate Millet (1970): "Lo personal es político". Tomamos como punto de partida el Feminismo Radical. Varela (2016) hace un recorrido interesante por la historia de los feminismos y explica porqué esta frase "Lo personal es político" es una de las que más representa al feminismo de la tercera ola. Serán

ellas las que identifiquen como centros de dominación ciertas áreas de la vida hasta entonces privadas, las que analicen las relaciones de poder que estructuran las familias, las relaciones sexuales. Señalan como causa una estructura de dominación y la nominan patriarcal. Desde su defensa de lo personal como político, advierten que las leyes no pueden quedarse fuera de casa. Varela (2016) detiene su mirada en tres aportaciones de las radicales: las grandes protestas públicas, el desarrollo de los grupos de autoconciencia y la creación de centros alternativos de ayuda y autoayuda.

El proyecto parte de aquí: ¡Lo personal es político! Durante este camino de lucha feminista hay muchas cuestiones que no han quedado resueltas y el tema de los cuidados es una de ellas. Si hablamos de dependencia, las cifras nos hablan en femenino singular, así lo describen Rodríguez y Sancho (1999) en un texto en el que se profundiza en un análisis situado a partir de las cifras que aportan los casos. El texto está editado por el Departamento de servicios Sociales de la Diputación social de Guipuzcoa y es un ejemplo de documento desde un organismo oficial que desarrolla un estudio que pretende conocer la situación que atraviesan las personas que conforman el colectivo.

Según publica el IMSERSO en el Boletín Nº 35 Sobre el Envejecimiento, de Octubre del 2008 en un documento en el que se analiza la situación de cuidadores no profesionales y la repercusión que la dependencia tiene sobre todo en las mujeres, se habla de un 84% de mujeres dedicadas al cuidado de manera informal. Esta tendencia ha ido creciendo, así como también ha ido variando el perfil de las personas implicadas. Según los últimos datos, hay un incremento importante de mujeres con estudios superiores, incluso se llega a hablar de cambio en el perfil. Los deseos de aquellos que vaticinaban un cambio en la tendencia han fracasado, ya que a fecha 30 de Abril de 2019, según datos obtenidos de la página web del Instituto de Mayores y servicios sociales, el 90% de las personas que se dedican al cuidado de personas dependientes de manera no profesional, son mujeres. El cálculo está efectuado con las personas adscritas al convenio especial de cuidadores no profesionales de personas en situación de dependencia, ya que no hemos encontrado otros. El Real Decreto 615/2007, de 11 de Mayo, por el que se regula la Seguridad Social de los cuidadores de las personas en situación de dependencia, regula esta actividad cuando está reconocida. La propia normativa advierte que el convenio no se aplica en el caso de estar desarrollando otra actividad profesional, en el caso de recibir prestación y hay otros casos en los que tampoco se aplica. De las once personas que en esta temporada hemos formado parte del colectivo, ninguna tenía reconocida la actividad de cuidadora. En la temporada anterior, de siete personas solo una la tuvo reconocida temporalmente hasta que dejó de tenerla, el día en el que se aplica el Real Decreto-ley 20/2012. Reformas como las que se aplican a partir del Real Decreto-ley 20/2012 de 13 de Julio de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad, incluyen decisiones como la de no sostener las cotizaciones de los cuidadores informales. Se ejecuta sin previo aviso y las consecuencias son inmediatas, en Diciembre de 2011, había 171.713 cuidadores informales cotizando a la seguridad social, tras el decreto, el descenso fue drástico a 25.350, este número siguió en descenso y en diciembre del 2016 quedaban solo 9.816 Marcos (2017). Hoy, con los nuevos cambios adoptados el número de personas adscritas al convenio de cuidadores es de 42.550 de los que 38.093 son mujeres y 4457 hombres (Datos de la tesorería de la seguridad social a 31 de Julio de 2019). No hay datos sobre el total de personas cuidadoras que no pueden adscribirse a dicho convenio.

Encontramos algunos textos interesantes para conocer, informar y sensibilizar, todos ellos ya con unos cuantos años: *“Cuidados en la vejez. El apoyo informal”*, editado por el Ministerio de asuntos sociales y el Instituto Nacional de Servicios Sociales en 1995. Éste es un texto de referencia que recopila y analiza los datos recogidos hace ya 22 años. Sigue siendo de gran ayuda para entender la complejidad que afecta a la dependencia. En este texto se analizan las características de los distintos tipos de personas que cuidan, las características que tienen, así como las modalidades, la frecuencia de las prácticas, las

repercusiones en su vida y en su salud. Hay un esfuerzo por identificar, clasificar y mostrar. En 2005 se elabora otro documento de gran utilidad, una guía práctica para orientar a las personas cuidadoras: *“Cuidados a las personas mayores en los hogares españoles”*, (IMSERSO, 2005). También será de gran utilidad: *“El apoyo a los cuidadores de familiares mayores dependientes en el hogar: desarrollo del programa “Cómo mantener su bienestar”*, (Crespo, M. and López Martínez, J., 2008), al que le será concedido el premio IMSERSO Infanta Cristina 2006, premio a estudios e investigaciones sociales, premio que desaparece de una forma sibilina en 2011, ni se dan razones, ni hay quien repare en ello.

Todo esto denota una postura clara ante la dependencia a lo largo de estos diez años. Sentimos que las políticas están afectado seriamente a las personas implicadas y a sus derechos elementales. Sentimos que la gestión de la dependencia se ha distanciado de manera radical de las necesidades que tienen las personas afectadas. Entendemos el término radical, no como lo hacen las feministas, sino como algo extremo, tajante, intransigente. Creemos que se está confinando a las personas que cuidan al ámbito doméstico y se les está privando de posibilidades de salir.

Desde los informes publicados se habla del número de solicitudes, del número resoluciones, de la agilidad en lo que denominan atención de los casos, del número de beneficiarios... ¿Beneficiarios?. No encontramos con facilidad datos como el aumento de la mujeres dentro del colectivo, la disminución de las cuantías medias de la prestación vinculada al servicio o la disminución de las cuantías de la prestación económica para cuidados en el entorno familiar. En ningún momento se explica que a esta disminución en las cuantías, además hay que añadir el aumento de casos, con lo que las cuantías se ven todavía mas reducidas.

Los efectos negativos del cuidado continuado a dependientes.

Para hablar de estos efectos es necesario acercarnos a conceptos como la Calidad de Vida Relacionada con la Salud, (CVRS). En un principio, la clasificación que se hacía de las enfermedades y dolencias se hacía basándose en la obtención de datos a través de la observación, pero esto era algo que se hacía solo desde fuera del paciente. Poco a poco se irán integrando factores de medición que tienen en cuenta la percepción que tiene el propio paciente. Lizán (2010) muestra definiciones de distintos autores y Croog (2010) propone la siguiente:

“La CVRS puede verse como la totalidad de características del modo de vida de un individuo o grupo con particular referencia a áreas de salud física, salud emocional, función cognitiva, desarrollo del rol social, bienestar y/o satisfacción con la vida y las condiciones objetivas de la existencia, incluyendo las condiciones de vida y los factores ambientales estresantes” (Lizán, 2010).

En la actualidad la idea de salud es una concepción integral en la que se tienen en cuenta las dimensiones físicas, psíquicas y sociales. Es la persona afectada la que facilita la información de manera directa o a través de los datos. Medir las CVRS da información que puede emplearse en mejorar las condiciones de vida de las personas estudiadas. Estos datos, son muy valiosos desde una perspectiva investigadora, sanitaria, social, política... Estas mediciones son útiles en el seguimiento de pacientes con enfermedades degenerativas. Es curioso que nada de esto se haga en la actualidad con las personas que cuidan de otras que son dependientes. Para ello, sería necesario entender que estas personas son afectadas directamente por la dependencia y que necesitan un seguimiento y un control médico ya que, en su ocupación en los cuidados de la enfermedad, van implícitos unos riesgos y el desarrollo de una sintomatología que puede colocar a enfermo y cuidador en una situación compleja.

Según una encuesta del CIS sobre cuidado informal, realizada en 1996, los/as cuidadores/as perciben en sus vidas los siguientes efectos: reducción del tiempo de ocio en un 64% de los casos, cansancio en el 51%, no frecuentar amigos 39%, sentirse deprimido 32%, deterioro de la salud 28,7%, no poder trabajar fuera del ámbito doméstico 27%, limitación de tiempo para cuidar a otros 26,4%, no disponer de tiempo para cuidar de sí

mismos 23%, problemas económicos 21%, verse obligado a reducir jornada de trabajo 12% y verse obligado a dejar de trabajar 12%.

Los problemas de salud más frecuentes en personas que proporcionan cuidados de familiares dependiente son:

Problemas como dorsalgias y lumbalgias, por los esfuerzos físicos al mover los cuerpos de personas con poca o sin movilidad. La edad media del colectivo está en torno a los 53 años, por lo que es muy común que aparezcan problemas crónicos como artrosis u osteoporosis, hernias de disco, etc. Todos estos problemas se agravan con la acción continuada del ejercicio de la actividad y la falta de cese o descanso con respecto a la misma.

Es común el cansancio, la fatiga crónica que junto al exceso de actividad pueden derivar en trastornos de sueño. Es común el malestar psíquico, que se acusa en forma de tristeza, abatimiento, desánimo y puede derivar en depresión. El aislamiento progresivo que experimenta el cuidador no beneficia esta tendencia. El estrés está entre las principales afecciones derivadas de la sobrecarga, aunque en realidad lo más común es la pluripatología, ya que se acumulan los síntomas psíquicos y físicos.

Entre los cuidadores, encontramos tres cuadros que se repiten con frecuencia:

1. *Estrés*: Son factores estresores, todos aquellos que agravan la situación; el deterioro cognitivo, las conductas problemáticas (entre las que están las agresivas, de las que apenas se habla), el insomnio, la pérdida de vida social, repercusiones laborales y económicas, factores socio-familiares, pérdida de autoestima, percepción de incapacidad de control (En realidad hacerse cargo de una situación de dependencia, genera una pérdida de control real. El cuidador debe hacerse cargo de golpe de muchos factores que, en un principio, suelen ser difíciles de controlar. Se enfrenta a una situación nueva, variable, en la que no es sencillo encontrar referentes. Reducir ésto a un problema de percepción nos parece que también describe la mirada o la posición del estudio. Sensibilizar, enseñar, también requiere contar con la experiencia de las personas que pasan por la dependencia). Los cuidadores están sometidos a éstos estresores en periodos de larga y muy larga duración, lo que desencadena depresiones, ansiedad, irritabilidad, problemas físicos, etc. Laserna (1997)

2. *Sobrecarga*: A comienzo de los años ochenta, Zarit y sus colaboradores inician una investigación sobre la sobrecarga, elaboran un procedimiento para su medición y definen sobrecarga como un estado psicológico resultado de la combinación de trabajo físico, presión emocional, restricciones sociales y demandas económicas como consecuencia de los requerimientos derivados del cuidado del paciente, (Dillehay y Sandys, 1990, pag. 217-218).

3. *Síndrome del cuidador*: En relación a este síndrome se explica en referencia a la pluripatología que desarrollan las personas que cuidan a dependientes de larga duración, se denomina de forma común "síndrome del cuidador quemado", Flórez (2000). En el síndrome pueden identificarse tres dimensiones; Cansancio emocional, derivado del sobreesfuerzo físico y el emocional. Despersonalización; que supone el desarrollo de una actitud cínica frente al enfermo y falta de realización personal; Pérdida de confianza en uno mismo, su capacidad de desempeño y un autoconcepto negativo, incrementa cuando se percibe una falta de reconocimiento profesional. Según Pérez Trullen este síndrome se caracteriza por la existencia de un cuadro plurisintomático que afecta a todas las esferas de la persona produciendo frustración y conflicto, Pérez, Abanto y Labarta, (1996).

Entre las alteraciones que presenta el síntoma, pueden darse la automedicación, aumento del consumo de alcohol y psicofármacos, alteraciones físicas como astenia, algias del aparato locomotor, trastornos del sueño y alteraciones inmunológicas, deterioro físico en forma de fatiga, tristeza, ansiedad, irritabilidad, etc; fuerte deterioro social, aislamiento, abandono, rechazo, pérdida de tiempo libre y de lazos sociales; problemas laborales que se derivan del absentismo o el bajo rendimiento; alteraciones familiares, discusiones, conflictos; problemas económicos. Pérez, Abanto y Labarta, (1996). Esto se hace más grave en casos en los que se cuida a enfermos con deterioro cognitivo, como enfermos de alzheimer, el efecto físico y emocional del paciente sobre el cuidador principal, implica modificaciones del

estilo de vida y hábitos que, junto a la asunción de múltiples tareas y responsabilidades, conllevan angustia, que se expresa con rutinas programada, actividad frenética, etc, (Flórez, 2000).

Quien cuida de una persona dependiente, en especial con demencia, debería ser considerado un paciente más, y se le debería prestar atención especial en función de su propia salud, ya en 1995 Ashi, Girona y Ortuño, nombran al cuidador principal como “paciente oculto” Cortés (1995), a día de hoy nos parece que este paciente sigue estando oculto y eso es algo que queremos trabajar para cambiar.

Los efectos negativos de la ausencia de cuidado a cuidadores: La ética del cuidado.

El ejercicio del cuidado de personas dependientes tiene una serie de efectos conocidos que afectan de manera esencial a la vida de las personas que cuidan. Estos efectos están causados por la sobrecarga continuada a la que están sometidas éstas personas. Es necesario, que nos asomemos a la relación de dependencia como una relación de necesidad, como una relación asimétrica en la que no es posible una relación de igualdad, ni es posible el trabajo en equipo de manera sistemática, una situación inestable y que genera inestabilidad, una situación de gran dureza, en la que la persona que cuida, está obligada a aprender, asimilar y dar respuesta a la pérdida lenta de capacidades de la persona a la que cuida, y a la que, generalmente quiere. Todos estos factores, unidos a la ausencia de corresponsabilidad a la hora de afrontar los cuidados y la falta de compromiso, hacen que los cuidados que necesitan las personas dependientes, estén demasiado concentrados en una sola figura y ésta, termine viéndose gravemente afectada por la situación. Si a los efectos negativos que tiene el cuidado en dependencia, le sumamos un contexto de crisis, las políticas de austeridad y la imposibilidad de respuesta del colectivo ante el abuso, no es difícil darse cuenta de los dependientes y cuidadores informales están siendo situados en una posición de enfermedad, desventaja y vulnerabilidad. No olvidemos que la persona dedicada al cuidado no tiene por qué ser una persona enferma.

La ética del cuidado ahonda en la idea de que el cuidado debería ser una práctica democrática y debería garantizar a todas las personas el igual acceso a dar y recibir cuidados. Si tenemos en cuenta la ética del cuidado y la ética de la justicia habría que reconducir camino hacia la igualdad y pasar por organizar los cuidados de una forma justa. Si hablamos de dependencia, aunque en la actualidad no haya estudios contextualizados y no se hagan prospecciones para conocer la situación que viven las personas afectadas, se conocen de sobra las consecuencias que tienen estas enfermedades para las personas implicadas, pero se oculta y se invisibiliza. Ésto trae consecuencias fatales para la vida de las personas implicadas y constituye un abuso. Ésta conducta de irresponsabilidad civil, social y política, acarrea consecuencias fatales para las vidas de dependientes y cuidadores. No se debe abandonar la dependencia por razones que van de la etimología a la ética, pero tampoco se debe abandonar a las personas que han decidido no olvidar. Hoy, los cuidadores informales desarrollan una actividad no regulada que acarrea consecuencias fatales para su salud, y sus vidas. Desarrollan ésta actividad, al margen de todo seguimiento, protección o control. Es necesario incluir la ética del cuidado entre los temas imprescindibles que articulan las esferas privada y pública. Es necesario meter el derecho en casa y sacar el deber a la calle. Las necesidades y las consecuencias de la dependencia son claras, la responsabilidad ética.

En relación a la ética del cuidado es muy interesante una ponencia de Angy (2011): *El cuidado como objetivo político-social*, en la que apela a una nueva mirada desde la ética del cuidado, en la que se nos cuenta cómo hay autores que interpretan la crisis económica global actual como una oportunidad para desafiar y repensar el paradigma liberal y neoliberal que ha dominado la teoría política internacional. Una oportunidad para desafiar el individualismo del liberalismo. La autora, utiliza la racionalidad, la interdependencia y la responsabilidad hacia los/as otro/as para esbozar una teoría de la política internacional del cuidado. En esta ponencia también se habla de la construcción de nuevas ciudadanía.

Entre los muchos beneficios de cuidar, debemos hacer referencia a los saberes que se ponen en juego en una situación de cuidados. Uno de ellos el de la responsabilidad, también ayuda al desarrollo de la empatía, la solidaridad, el respeto, la humanización de los enfermos y de los cuidadores. Entre aquellos que no encontramos está la igualdad, los cuidados no deberían ser resueltos tan mayoritariamente mujeres, el cuidado implica aprendizajes cargados de valores positivos para la comunidad. La dependencia es un estado que nos ha afectado, afecta o afectará a todos en algún/os momentos en la vida, es un ejercicio de corresponsabilidad facilitar y recibir cuidados.

En esta misma ponencia, la autora, hace referencia a Cortes y Parra (2011), que explican como es de necesario que la ética de la justicia tome en cuenta los valores de la ética del cuidado, y a su vez, esta última, se encamine a lograr una igualdad y justicia como ideales democráticos, para lograr convertir esto en algo más que una relación de dependencia y explotación. Calificamos la situación que viven los cuidadores informales como una situación de explotación y sometimiento, que afecta a derecho y que una sociedad democrática debería valorar como urgente de resolver.

Contextos educativos

Hablar de los aprendizajes puestos en marcha en una situación de dependencia es observarla bajo un punto de vista poco habitual. Otorgar la categoría de saber a una actividad que no está reconocida es desafiar el orden establecido, hacerlo desde el ámbito académico supone localizar el debate. Desde el proyecto, entendemos los procesos de aprendizaje como procesos de transformación, como procesos de intervención. Entendemos los procesos vitales como procesos en los que los aprendizajes se suceden. La experiencia enseña.

Hoy, los procesos de formación en la Universidad se completan con periodos de prácticas, en asociaciones, entidades, empresas, corporaciones. Sin embargo, hay una práctica que no cuenta, no computa, no se convalida, no se contempla. Si estás implicado en una situación de dependencia y eres cuidador principal. Es decir, si llevas tiempo suficiente y además, te reconoces como tal. La experiencia no es válida, no equivale, ni te lleva al reconocimiento de ningún saber, ni a ningún sitio diferente del que te encuentras. Se invisibiliza la actividad, se invisibiliza a quienes la ejercen. La dignificación de cualquier actividad pasa por su reconocimiento, un cuidador va adquiriendo conocimientos a lo largo del tiempo. Llega un momento que tiene demostradas unas capacidades, ha adquirido unas competencias y posee cualidades necesarias. Su experiencia está cargada de conocimientos y de valor.

Calificamos a nuestro proyecto como educativo. Como dice Ellsworth (2005). La direccionalidad marca las relaciones que se establecen en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Para este proyecto adoptamos una posición de horizontalidad. No queremos transmitir unos saberes determinados apriori, tampoco hay una persona que sepa las cuestiones que debemos ir abordando. Nos reunimos en un contexto artístico con un nexo común muy fuerte, los temas que más nos interesan van saliendo a través del conocimiento de los casos y a través de la mediación con las técnicas.

Desde el contexto de la educación formal encontramos ejemplos alentadores en los que de manera consciente se han alterado las jerarquías. En el año 2010, se forma en la Facultad de Bellas Artes de la Complutense, un colectivo formado por Alejandro Simón, entonces alumno de Bellas Artes, Lila Insúa, entonces profesora asociada de la Complutense y Selina Blasco, profesora titular. El proyecto surge ante la necesidad de repensar a qué se debe dedicar un lugar como la facultad de Bellas Artes de Madrid. De la experiencia surge un espacio de trabajo dentro de la propia facultad de Bellas denominado, "La Trasera" que se convierte en un espacio abierto a toda la comunidad, no solo a la educativa. De aquella experiencia surgen varias publicaciones como: *Investigación artística y universidad, materiales para un debate* y un colectivo de trabajo transgeneracional que a día de hoy sigue activo. En la Universidad Complutense generan un espacio alternativo a la creación

que denominan: La universidad sin créditos. Este espacio sigue funcionando y es toda una referencia. El proyecto se ha consolidado como proyecto de arte e investigación y ha producido mucha documentación que se elabora desde propio ámbito universitario y cuestiona los métodos.

Arte y contexto

El arte ha muerto. Son las vanguardias las que anuncian la muerte del arte. Suponen tal experimentación formal que el medio llega a agotarse. Explicado desde la terminología utilizada por Jordi Claramonte diríamos que, de tanto buscar en lo formal, llega un momento que propia experimentación se agota, deja de interesar y se vuelve contingente. En este camino de experimentación se cuestionan constantemente conceptos como, arte, artista, obra. Según nos explica Baena (2017), será a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, cuando se produzca el nacimiento del arte de acción como género. Al rededor de los años 60, se da lo que Fischer- Lichte denomina el giro performativo de las artes y como explica Sola (2015) "supone el triunfo radical del acontecimiento o experiencia sobre las producciones objetuales".

Lo que hasta entonces se denominaba obra transforma su nombre, su naturaleza y se convierte en acción. Se convierte en arte efímero, en happening, performance, en acción poética y progresivamente pierde corporeidad física para convertirse en acto, en experiencia. Las obras se desvanecen en los tiempos y en los espacios. Los restos o los preparativos de las acciones se organizan en instalaciones, intervenciones, dispositivos... La fotografía, el vídeo, la grabación sonora adquieren un protagonismo creciente y el mercado rápidamente los identifica como los nuevos objetos para la venta.

Artistas como John Cage en Estados Unidos o Josep Beuys en Europa, generan acciones que ponen el acento en el proceso y atienden a las reacciones y a los cambios que provocan. La obra de Joseph Beuys supone un hito importante en este movimiento que impulsa al arte hacia la acción y hacia la unión con otras muchas disciplinas como la filosofía, la política, la sociología, la ecología, la ciencia, la psicología, la educación. Si hay un artista profesor por antonomasia, ese es Beuys. Las formas en las que desplegó esta actividad son múltiples, él dijo: "To be a teacher is my greatest work of art" (Blasco, 2013).

En los últimos años ha habido un surgimiento creciente del interés artístico sobre la colectividad, la colaboración y el compromiso con la sociedad. Éstas prácticas no han tenido tanta repercusión en el contexto artístico. Al mercado del arte le resulta mucho más sencillo comercializar obras, a ser posible objetos de autoría simple y no tanto acciones, acontecimientos sociales, talleres, performances de carácter colectivo. Sin embargo, estas prácticas, cada vez ocupan más espacios. Este campo expandido de prácticas relacionales, se presenta con variedad de nombres: arte socialmente comprometido, arte comunitario, comunidades experimentales, arte dialógico, art litoral (Litoral es una agrupación artística sin fines de lucro surgida en Gran Bretaña. Promueve producciones artísticas críticas y estrategias culturales que respondan a problemas sociales y ambientales. El término es una metáfora de aquello que se encuentra en el límite, en el borde de la institución, la galería, el museo y la esfera pública), arte participativo, intervencionista, basado en investigación y/o colaborativo... Bishop sitúa el origen de estas prácticas en torno a 1990 con la caída del comunismo. Según Bishop (2012) éstas prácticas conforman hoy la vanguardia de la acción artística. Los artistas utilizan situaciones sociales para producir proyectos desmaterializados, objetos antimercado y políticamente comprometidos, que desdibujan las líneas entre arte y vida. "El arte es un lugar único para contrarrestar un mundo en el que se nos ha reducido a una pseudocomunidad de consumidores y en el que nuestras sensibilidades están embotadas por el espectáculo y la repetición" (Grant, 2012).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Como punto de partida nos interrogamos sobre las huellas que deja en las cuidadoras informales su experiencia de cuidar a personas con demencia. Nos preguntamos sobre los cambios que operan en su cuerpo, en su pensamiento, en su modo de vida, en sus relaciones, en la percepción de sí mismas. Todo el proyecto se mueve entre lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo intersubjetivo.

Objetivos:

1. Conformar un grupo de investigación-acción con personas afectadas por una situación de dependencia por demencia. Con la constitución de este grupo local se pretende en primer lugar definir diferentes tipos de cuidadoras y conocer sus peculiaridades en el contexto.
2. Contribuir al bienestar de las personas que forman parte del proceso de intervención. Introducir al grupo en la escucha del propio cuerpo y de otros cuerpos, así como explorar la comunicación con contacto y la memoria de los gestos.
3. Alertar del riesgo de exclusión y vulnerabilidad al que se enfrenta el colectivo de cuidadoras en especial, las cuidadoras informales. Colocar la dependencia en lugares comunes. Generar discursos en torno a los cuidados.
4. Facilitar aprendizajes multidireccionales y activar modelos de cambio que incorporen los conocimientos de las cuidadoras.
5. Cuestionar los modos de relación entre las instituciones públicas y la ciudadanía. Contribuir al análisis y la crítica social activa. Participar en la actividad del museo y en la elaboración de discurso.
6. Construir espacios de encuentro, crecimiento e investigación a través del arte y explorar sus posibilidades como recurso para la transformación social. Trascender el modelo expositivo a través de una práctica trasdisciplinar que incluye la presencia corporal.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Esta investigación se encuadra en el marco de una investigación cualitativa donde se combina el análisis de contenido con la investigación-acción, que en el contexto artístico se comienza a denominar investigación-creación. También a través de la investigación etnografía sensorial nos acercaremos a la escucha y el cuidado del propio cuerpo o de otros cuerpos y su disposición como símbolo de la condición social de la persona.

El grupo de trabajo está formado por personas que se dedican o se han dedicado al cuidado de una persona con demencia de manera informal o no profesional. Las personas que conforman este grupo, llevan cuidando un mínimo de tres años. Hemos contactado con la Asociación de Alzheimer León, gracias a ellos hemos configurado un grupo de once cuidadoras entre las cuales hay dos que han sido cuidadoras informales y hoy se dedican profesionalmente a cuidar. Todas las personas que participan viven en la ciudad de León.

Con el proyecto se habilitan dos espacios destinados a la acción, el museo de arte contemporáneo de Castilla y León MUSAC y el Aula de Artes del Cuerpo de la Universidad de León (ULE) que nos servirán para recopilar y analizar datos. Utilizaremos instrumentos como las anotaciones de cada sesión en el cuaderno de campo, la documentación gráfica generada en las sesiones (vídeo, foto, audio), las entrevistas semiestructuradas como las define Kvale (2011), la observación participante y la discusión grupal. Entre las herramientas que utilizaremos para la visualización de datos contaremos con sociogramas, que a su vez pueden tratarse como estrategia para la participación.

ESPACIOS PARA LA ACCIÓN. LOS ESPACIOS EN LOS QUE SE LLEVARÁ A CABO LA ACTIVIDAD SERÁN DOS:

1. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC), el museo es un lugar que facilita experiencia estética. Y lo que vamos a presentar en sociedad, es una muestra de la belleza que encierra el acto de entender más allá de los límites que marca la razón. En estas sesiones del museo, ahondaremos en nuestra experiencia con los cuidados en demencia a través de diferentes técnicas artísticas como el dibujo, la pintura, el collage, el modelado, el vídeo, la danza o la performance. Para ello, la investigadora principal y diferentes artistas dirigirán las distintas sesiones. De manera progresiva iremos variando el modo en el que nos relacionamos entre nosotras, con la institución, con los públicos, con los medios.
2. Aula de Artes del Cuerpo de la Universidad de León (ULE). En este espacio complementario situamos el segundo grupo de acción, un lugar de trabajo habitual para el dúo de danza formado por la Investigadora principal y Omar Blanco. Éste espacio se abre a la colaboración de otros profesionales de la danza y es de carácter abierto para la participación de las cuidadoras. No queremos imponer una frecuencia para ellas ya que sabemos que su tiempo es limitado, valoramos mucho su participación frecuente en el primero de los grupos de trabajo. La investigación aquí está más centrada en el desarrollo de estrategias de la conciencia del cuerpo, la comunicación no verbal, en la transferencia de roles, en la observación de las huellas que la dependencia deja en los cuerpos, en la exploración creativa con la memoria corporal de los gestos.

Estos dos espacios de acción, experimentación y creación se complementan. Son el arte de acción y la performance las disciplinas que articulan el conjunto de las prácticas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez completadas las 15 sesiones de la temporada en el museo, nos despedimos hasta que demos comienzo a la próxima. Esta ha sido una experiencia muy rica en la que nos hemos encontrado con personas maravillosas con muchas ganas de hacer crecer esta experiencia común. En el proyecto comenzamos siendo solo dos y en esta segunda temporada hemos logrado constituir un grupo base de quince personas y han pasado por esta experiencia solo en esta temporada, más de una treintena. Nos vamos sabiendo que el proyecto le interesa a mucha gente, recibimos mensajes de personas afectadas que nos dan apoyo y nos muestran su interés por participar, incluso de otras ciudades y países. Creemos que es necesario replicar la experiencia aquí y en otros lugares para lo que es muy importante encontrar complicidades y apoyos suficientes. Como siempre ocurre en dependencia, los apoyos son imprescindibles. En el museo estaban programadas un total de quince sesiones y a petición del grupo, estas sesiones se han ampliado en cinco más los días 15 de Junio, 11, 18 y 25 de Julio y el 1 de Agosto. Estas sesiones de ampliación han tenido lugar en la Plaza de Botines (León) y la finalidad ha sido hacer acciones en la calle para trabajar por la visibilidad de las personas que sostienen la dependencia. En estas acciones de la plaza hemos trabajado para que el hilo rojo en la muñeca (una pulsera de cordón rojo no comercial -no se vende, se regala-) se convierta en un símbolo que represente la unión necesaria entre personas dependientes y cuidadoras, y ayude a recordar la necesidad de apoyo y corresponsabilidad con las personas que cuidan. Llevando el cordón rojo, recordamos a las cuidadoras informales quienes están en el entorno doméstico y no se les reconoce su actividad; a las profesionales, que sufren unas pésimas condiciones laborales y a las personas migrantes, quienes están en posiciones de mayor fragilidad y hay veces que ni se les reconoce la actividad y sin duda, sufren las peores condiciones; y a todas las personas que ayudan a sostener la dependencia intentando

dignificar y mejorar estos entornos de enfermedad. Ha habido plataformas de auxiliares de geriatría como la *Plataforma del Norte* o *Dignidad en Geriatría*, que nos han consultado para poder usar la pulsera roja como símbolo. Nos encanta que esta idea se vaya extendiendo y que llegue a todos los rincones donde llega la dependencia y también a todos los lugares donde no suele llegar como este museo de arte o cualquier otro espacio de participación. Para ayudar a concienciar puede valer un gesto sencillo como ponerse un cordón rojo en la muñeca y explicar la razón para llevarlo, de esta manera simple, ayudamos a visibilizar.

Para cerrar las valoraciones es necesario hacer autocrítica. Si queremos mejorar es necesario localizar y reconocer errores:

De manera paralela a las sesiones del museo, ha habido diez sesiones en el Aula de artes del cuerpo en las que hemos estado trabajando a través de la danza, para entender y reinterpretar a través de lenguajes corporales algunas de las cuestiones que iban saliendo en el grupo de trabajo del museo. Estas sesiones también eran sesiones abiertas a las cuidadoras, pero no hemos conseguido que esta opción fuese lo suficientemente atractiva para que las cuidadoras participasen. Hemos conseguido llevar la danza puntualmente a las sesiones del museo, pero no hemos conseguido que las cuidadoras pasasen por el Aula. Quizás el horario (12-14h) o quizás ya era demasiado pedirle a personas que están demasiado ocupadas. Por otra parte es verdad que a nivel personal y como investigadora principal del proyecto, he encontrado dificultades para cohesionar estas dos actividades. El trabajo en el Aula ha sido muy rico pero no he sabido hacer que la comunicación fluyese entre lo que iba sucediendo en estos dos espacios.

Otra de las dificultades añadidas han sido las fechas. Pensamos que hubiese sido mejor desarrollar el proyecto en los mismos meses que se desarrollo en la primera ocasión, entre Febrero y Mayo, en estas fechas el proyecto hubiese contado con más participación.

Para finalizar es necesario hablar de las dificultades que hemos encontrado en la comunicación con el propio museo, hay que reconocer que no hemos sido capaces de hacer que fluyese la comunicación de manera eficaz. Creemos que pueden haberse juntado varios factores que no han sido muy favorables, entre los que están también las fechas y nos da mucha pena reconocer que cuestiones tan sencillas como aparecer en la programación de verano del museo, hubiese ayudado a conseguir mucha más difusión y mucha más participación. En cualquier caso agradecemos poder cuestionar, analizar y exponer libremente nuestra experiencia.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Para hablar de las conclusiones, retomamos la publicación que hicimos del la primera versión de este proyecto; González, M.L. (2016) estas conclusiones, casi han sido un punto de partida para continuar con esta nueva versión.

Después de trece años de ley, las cuidadoras informales hemos desaparecido detrás de la palabra dependencia. El lenguaje se ha simplificado, la terminología se ha dulcificado. Las cuidadoras informales nos hemos diluido entre las cifras que ensalzan la gestión. Los estudios que valoran los resultados de la gestión de la llamada ley de dependencia, no registran datos de las cuidadoras informales, por lo tanto no hay conocimiento de la problemática que rodea al colectivo, ni de las consecuencias que tienen los actos que se ejercen contra él. En los informes que publica mensualmente el sistema para la dependencia SAAD, se valoran cuestiones como: número de solicitudes, número de resoluciones, número de beneficiarios con derecho a prestación, número de beneficiarios que reciben prestación. Para encontrar informes detallados que publiquen estos mismos organismos, hay que remontarse a 2008. Desde entonces sabemos que el colectivo de cuidadores informales está formado mayoritariamente por mujeres. Si hacemos un retrato del perfil genérico al que responde el cuidador informal, podemos decir que es una mujer de unos cincuenta y tres años de edad, cuyo nivel de estudios ha ido variando en los últimos años. Cada vez encontramos más mujeres con estudios superiores, se incorporan otros perfiles, otras

mujeres. Como causa del desempeño de la actividad, adquieren serias dificultades para mantenerse en el mercado laboral, son excluidas o no tienen posibilidad de acceso. Son personas que desarrollan trastornos que pueden derivar en problemas graves para su salud. Socialmente no pueden participar, ya que no tienen tiempo, por lo que están socialmente aisladas y confinadas al ámbito doméstico donde conviven con la demencia, durante periodos largos o muy largos. Las consecuencias van más allá de la duración de la enfermedad del dependiente, dejando secuelas importantes que les acompañarán para toda la vida. No podemos curar enfermedades como el Alzheimer, pero si podremos amortiguar los efectos que causan sobre otras personas. No dar apoyos a la relación dependencia, no dar la posibilidad de descanso al cuidador y de relacionarse con la dependencia de una manera intermitente, trae consecuencias fatales para sus vidas. Deberíamos entender la dependencia como un asunto pendiente. Es importante que el camino a la igualdad pase por entender, por organizar y apoyar la dependencia y evitar que otras personas enfermen o vivan condiciones de explotación. Los dependientes necesitan apoyo y a medida que pasa el tiempo lo necesitan en mayor grado, creemos que la obsesión por la rapidez en la gestión por la resolución de los casos, está relacionado con el hecho de dar una solución cerrada a una cuestión que no es estable, que tiende a mantenerse y a empeorar con el paso del tiempo, de esta manera el caso queda, según indican en la comunicación, resuelto.

Pensamos que hay una clara intención de invisibilizar a un colectivo, a día de hoy desconocemos cómo han ido variando las condiciones en las que éstas personas soportan la situación o cuantas personas se encuentran atrapadas por una situación de dependencia. En realidad nos enfrentamos a un problema que no es nuevo y que tiene que ver con la manera en que ésta sociedad está estructurada. La precarización del sector no es casual y tiene que ver con que afecta mayoritariamente a mujeres o con que son mayoritariamente las mujeres las que lo están resolviendo. Éste es un problema de género, es un problema estructural que tiene que ver con esa inercia con la que se vienen no resolviendo ciertos problemas. Problemas que genera ese espejismo de la autosuficiencia y de la individualidad. Las cuidadoras hemos decidido salir de nuestro encierro a través del arte, del aprendizaje, de la cooperación. Queremos formalizar nuestro compromiso con los cuidados y esperamos que nuestra experiencia nos lleve a otros lugares, a lugares comunes. Pensamos en el arte como el mejor conductor, capaz de conectar todos los niveles que intervienen en la relación de dependencia. Pensamos que el arte contemporáneo sitúa esa acción en el aquí y en el ahora. Trabajar a través del arte nos permite articular respuestas, pasar a la acción. A través del arte podemos ser, proyectar, comunicar, compartir. Podemos documentar, trabajar en investigación de forma colaborativa. Traspasar del nivel personal al social y al político. Permite que nos situemos en una posición activa ante el abuso, nos arma de valor, nos da herramientas. Nosotras, junto con otras, tenemos todos los datos que no se han recogido. Con este trabajo esperamos haber comenzado un proyecto para la investigación a largo plazo, que ayude a situar éste, como un problema de primer orden en el camino a la igualdad. Nosotras lo tenemos claro: Somos mujeres de cuidados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Collados, A (2009). Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales. Granada: Centro José Guerrero.
- Comins I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *Thémata*. 52 (1): 159-178.
- Cortés M. (1995). Problemas del familiar cuidador del paciente con demencia senil. *Medicina Integral*; 25(4): 143-149
- Baena, F. (2017). Arte de acción español: análisis y tipologías (1991 y 2011). Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Dibujo.
- Barkley, E., Cross, K., y Major, C. (2012). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Boltanski, L. (2000). *El Amor y la Justicia como competencias*. Buenos Aires: Amorrortu.

Brozas Polo, P. (2018). Estudio(s) sobre la luna. Un proyecto de investigación-creación en artes del cuerpo. *Arte, individuo y sociedad*. 30 (3): 575-597.

Butler, Judit. (2002) *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós

Ellsworth, E. y Trafí, L., (2005). *Posiciones de la enseñanza*. Madrid: Akal.

Flórez, J. A., (2000). El síndrome del cuidador. *Jáno*; 58 (1345): 46-50

Foucault, M. (1974-1975). *Los anormales*. Curso del College de France. Trad. Horacio Pons, Akal, Madrid. Ed. de Valerio Marchetti, Antonella Salmoni, François Ewald y Alessandro Fontana.

Giroux, H. (2005). *Estudios culturales. pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular.

González, M.L. (2016). *Matraz: proyecto de arte de acción para la promoción de la autonomía personal y atención a personas que se dedican al cuidado de otras que se encuentran en situación de dependencia*. TFM. Universidad de Valladolid.

Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad*. Madrid: Katz Editores.

Ibáñez, J. (1997). *Por una sociología de la vida cotidiana (2d ed.)*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Laserna, J.A. (1997). Alteraciones emocionales y variables moduladoras en familiares cuidadores de enfermos de Alzheimer. *Psicología conductual* 1997; 5 (3): 360-370

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Madrid: Jefatura del estado.

Le Breton, David. and Madrid Zan, Alejandro. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago, Chile: Eds. Metales Pesados.

Lizán, L. (2010). La evaluación de la calidad de vida relacionada con la salud. Valencia: Anales. 11: 5-13 Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5289877>

Maestre Alfonso, J. (1990) *La investigación en Antropología Social*. Barcelona: Ariel.

Marcos, J. (2017). El 94% de los cuidadores no profesionales de personas dependientes no cotiza. Madrid: *El país*. Recuperado de:
http://politica.elpais.com/politica/2017/02/28/actualidad/1488310578_598415.html

Marion Yonung, I. (2005). *Female Body Experience*. Oxford University Press.

Pérez, J.M., Abanto, J. y Labarta, J.,(1996). El síndrome del cuidador en los procesos con deterioro cognoscitivo (demencia). *Atención Primaria*; 18 (4):195-200

Rodríguez, P. y Sancho, M., (1999). Nuevos retos de la política social de atención a las personas mayores: Las situaciones de fragilidad. En F. J. Leturia , J. J. Yanguas y M. Leturia (Eds.), *Las personas mayores y el reto de la dependencia en el siglo XXI*. San Sebastián: Departamento de Servicios Sociales de la Diputación Social de Guipuzcoa.

Sola, B. (2015). *Prácticas artísticas colaborativas. Nuevos Formatos entre las pedagogías críticas y el arte de acción: La rara trompe*. Tesis Doctoral. Universidad de León.

Varela, N., (2016). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

SEGUIMIENTO EN:

<https://musac.es/#programacion/programa/matraz-2019>
<https://musac.es/#programacion/programa/matrazaccionesabiertas>
https://www.facebook.com/MatrazCuidadoras/?modal=admin_todo_tour

DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA DE DOS ADOLESCENTES.

Iulia Mancila Mancila

Institución: Universidad de Málaga

Cateri Soler García

Institución: Universidad de Málaga

PALABRAS CLAVE

Diversidad sociocultural, educación inclusiva, justicia social, perspectiva crítica, narrativa

RESUMEN

La comunicación presenta los resultados obtenidos en dos estudios biográficos con un doble objetivo: a) conocer y analizar en profundidad las experiencias de inclusión o exclusión de dos chicas en diferentes entornos socioeducativos y los factores que intervienen en dichas experiencias; b) explorar las injusticias y realidades ignoradas, silenciadas o poco analizadas generalmente por el discurso académico en cuanto a las personas diferentes sea cual sea su condición. En este caso nos referimos a las diferencias socio-culturales (en concreto presentaremos el caso de una adolescente de 15 años española nacida en un barrio desfavorecido de la ciudad de Málaga, de madre inmigrante nacida en Marruecos y padre de cultura gitana y el caso de una joven española que ha nacido de padres inmigrantes chinos en España. Apostamos por el paradigma crítico y la metodología cualitativa de corte biográfico a la hora de analizar el objeto de estudio. A pesar de la especificidad de los casos, consideramos de gran importancia los hallazgos que se presentan ya que nos proporcionan una explicación de primera mano y una comprensión profunda de los complejos mecanismos de poder y las interrelaciones entre los condicionantes que afectaron sus experiencias de aprendizaje en la escuela, en la familia y otros contextos en relación con los procesos de inclusión o exclusión.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Una de problemáticas y los retos que enfrenta, hoy en día, la mayoría de los profesionales que trabajan en la educación es: ¿cómo hacer que la escuela ofrezca una educación adecuada al siglo XXI para todos los niños y las niñas con independencia de su origen, clase social, raza, género, etnia, etc. y que no excluya a nadie?! (López Melero, 2004). En este sentido se ha trabajado desde diversas áreas (marcos normativos, el discurso teórico y el campo de la investigación educativa) para encontrar respuestas que ayuden a construir un sistema educativo democrático, inclusivo y de calidad. No obstante, varios autores (Olmos, 2006; Essomba, 2014) señalan su preocupación por la –todavía– distancia que existe entre los avances señalados por un lado y las prácticas educativas que se dan en los centros escolares en la realidad de cada día, por otro.

Partiendo de un paradigma crítico que nos lleva a entender nuestra labor de investigación como un compromiso con los valores de la equidad, la justicia social y la escuela pública, estamos convencidos de la necesidad de avanzar en la creación de conocimiento para el cambio y la mejora de la escuela y la educación desde la reflexión compartida con toda la comunidad científica.

Dentro del marco teórico crítico en el que nos situamos, entendemos por educación inclusiva al derecho universal que tienen todas las personas a educarse independientemente de la procedencia, religión, género, sexo, etc. (Ainscow 2012; López Melero, 2018, 2004; Sapon-Shevin, M., 2013; UNESCO, 2017) desde la *justicia social* y la *equidad* como principio por excelencia en la política educativa para compensar las situaciones de vulnerabilidad socioeconómicas y culturales. Es una herramienta alternativa, no solo conceptual sino también desde la transformación en la acción contra cualquier tipo de exclusión y opresión tanto interna como externa a la institución escolar. Es decir, la educación inclusiva implica la lucha contra las políticas y prácticas educativas que limitan o impiden el acceso a una educación de calidad para todas niñas y niños, adolescentes y jóvenes a través de recortes en recursos y apoyos humanos y materiales y de desarrollo profesional docente, así como contra las normativas y leyes que promueven una prácticas pedagógicas homogeneizadoras, intolerantes e insensibles a las situaciones socioeconómicas, las identidades culturales y peculiaridades de cada alumno y alumna de nuestras aulas, así como un currículum y un régimen de evaluación y clasificación segregador, claramente injusto.

Sabemos que las diferencias culturales (raza, étnica, religión, idioma), junto a las diferencias de género, de clase o cognitivo-sensoriales y las situaciones de pobreza interfieren en la comprensión del otro (Nussbaum, 1997). Estas diferencias conforman y determinan nuestras decisiones, nuestros pensamientos, nuestras lenguajes, forma de sentir y actuar en relación con otras personas.

En este sentido, nuestra práctica de investigación es una aproximación en la comprensión del otro como sujeto situado en un contexto sociocultural y económico determinado y determinante, por lo que nuestra comunicación se basa en los resultados investigación de dos historias de vida: 1) Candela cuya vida comienza en un barrio olvidado de la ciudad de Málaga, donde se perpetúa y se repiten de generación a generación las exclusiones sociales, culturales, económicas y políticas y 2) Carmen, una joven española de origen chino y sus experiencias vividas, sus problemas y desafíos en diversos contextos sociales, locales como por ejemplo: escuela, familia, comunidad y la sociedad en general.⁷⁰

Al observar de cerca, analizar y comprender los casos que presentamos, nos apoyamos en la literatura multicultural desde una perspectiva crítica (Freire, 1972; Griffiths & Troyna, 1995; Nieto, 1999; Sleeter & Grant, 2003), que insiste en crear conciencia sobre cuestiones de justicia social y relación de poder en las escuelas y nuestra sociedad.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Tal como hemos mencionado en un inicio, este artículo tiene un doble objetivo: a) conocer y analizar en profundidad las experiencias de inclusión o exclusión de las personas diferentes en varios entornos socioeducativas y los factores que intervienen en dichas experiencias; b) explorar las injusticias y realidades ignoradas, silenciadas o poco analizadas generalmente por el discurso académico (Grumet, 1991) en cuanto a las personas diferentes sea cual sea su condición. En este caso nos referimos a personas de orígenes culturales diversas; en concreto presentaremos el caso de una adolescente española de madre nacida en Marruecos y padre de cultura gitana y el caso de una joven española que ha nacido de padres inmigrantes chinos en España.

METODOLOGÍA / MÉTODO

En ambos estudios se ha empleado una metodología cualitativa de corte biográfico (Clandinin & Connelly, 2000). Los relatos biográficos nos dan la posibilidad de entender

⁷⁰ Los dos nombre son pseudónimos para proteger la privacidad e intimidad de las participantes.

conceptos escurridizos tales como la identidad, interculturalidad, inmigración, cultura, etnicidad, no en abstracto, sino desde los mismos protagonistas tal como lo viven y lo experimentan en primera persona. Las narrativas realzan el valor de las experiencias y las subjetividades individuales sin perder de vista los marcos estructurales dominantes.

Asimismo, las narrativas tienen un valor añadido ya que no solo nos ayudan a conocer mejor y comprender las personas en sus diferencias, sino que representan formas alternativas de expresión que rompen el silencio, provocan, ponen de manifiesto y sensibilizan acerca de temas muy agudos como la discriminación, la deshumanización, los prejuicios, el racismo o la intolerancia y sus consecuencias peligrosas tanto para la integridad del ser humano, como para la convivencia democrática en nuestra sociedad. En este caso las narrativas se transforman en las denominadas: “contra-narrativas”.

Por lo tanto, el estudio de la diversidad cultural, desde una mirada crítica, a través de las metodologías narrativas en sus variadas formas resulta de vital importancia, aunque en el ámbito de la educación haya una presencia bastante escasa de investigaciones de este tipo. Asimismo, hemos querido apostar por la inclusión de “voz” de estas dos alumnas, como un verdadero filón de la diversidad cultural que se tiene que escuchar si queremos que las escuelas sean verdaderamente democráticas y que ofrezcan una educación de calidad para todos los niños y las niñas.

Participantes y estrategias de recogida de información

El primer estudio narra la historia de Candela, española, escolarizada en un centro concertado religioso dentro del barrio gueto en el que habita, y que desde los 15 años decidió abandonar la secundaria obligatoria.

El segundo estudio reconstruye la historia de vida de una alumna, Carmen, de origen chino, nacida en España, que se ha escolarizado en el sistema educativo español y se ha socializado aquí. Sin embargo, ella es parte de la experiencia de la migración. En el momento de la investigación tenía 20 años.

Una variedad de instrumentos de recogida de información se han usado como: la entrevista biográfica con las protagonistas, entrevistas en profundidad con personajes secundarios (familia, amigos, ex maestros y maestras) así como entrevista semi-estructuradas a informantes claves (representantes de la administración educativa, representantes de la comunidad china en Andalucía, maestros y profesores) análisis de documentos (datos estadísticos, normativas) así como todo tipo de artefactos directamente relacionados con su historia de vida.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el siguiente apartado vamos a presentar de manera breve algunos aspectos de las vidas de las dos chicas y sus experiencias escolares, familiares y sociales

Candela

En el caso de Candela, su historia nos adentra en una vida con escasas oportunidades culturales, sociales y económicas por el hecho de haber nacido en un barrio “olvidado”, excluido. Nos muestra la experiencia de esta adolescente en un contexto familiar marcado por la droga, episodios de violencia y situación de pobreza y un contexto escolar que pone en evidencia la falta de respuesta educativa a las necesidades socioculturales de Candela. Todo ello la adentró en un proceso de desenganche condenándola al abandono definitivo del sistema de enseñanza obligatoria.

Candela tiene 15 años, es una chica con unos grandes y expresivos ojos verdes que acompañan su insaciable disposición a hablar. Vive en uno de esos barrios excluidos y olvidados de la ciudad de Málaga. De procedencia marroquí y gitana por parte de sus progenitores.

Candela, con un gran gusto por la lectura y la escritura se encarga de ayudar a su madre, María, en situaciones de la vida cotidiana como leerle el correo postal, explicarle como se

escriben o se pronuncian algunas palabras o a usar el móvil. María ahora se dedica a la venta “en negro” de tabaco. Candela percibe a su padre, Omar, como una persona “muy inteligente”, todo lo contrario, a cómo percibe a su madre. Él se expresa bien y le gusta ver programas de competición cultural o documentales en la TV. María, de niña, vivió en un centro de acogida, nunca terminó la primaria, sin embargo, Omar, estudió hasta la secundaria, pero su deseo de ser enfermero se vio truncado por su inmersión en el mundo de las drogas. Omar ha pasado por centros de desintoxicación por consumo de droga y actualmente no trabaja.

Candela ha vivido situaciones de violencia de género y de consumo en su propio hogar: *“el padre cuando ha estado consumiendo ha llegado y ha agredido a la madre delante de ella. La madre ha tenido que llamar a la policía, ha destrozado la puerta de la casa... vamos que ella ha vivido situaciones en la casa al límite.”* (Entrevista a la educadora del centro, 2018)

No obstante, a diferencia de la relación con Omar, Candela no tiene buenas relaciones efectivas con María. Entre ellas hay desapego afectivo mutuo e incluso han tenido situaciones de violencia entre ellas: *“delante de mí le ha llegado a coger a la madre y empujarla, vamos, que sí que sí, que a tratarla mal. Y la madre a ella también”* (Entrevista a la educadora del centro, 2018). Muchas de las actitudes de violencia verbal la manifiestan a veces Candela también con alguno de sus compañeros o amigos, profesoras y profesores. Sin embargo, algunos profesionales del centro, no todos, consideran que es una niña de buenos sentimientos, *“una niña muy linda”, simpática, conversadora, “es una niña muy inteligente, muy madura porque ha tenido que ver cosas, le ha tocado madurar.”* (Entrevista al director del centro, 2018)

Laura, la hermana de Candela, 11 años mayor que ella, abandonó la casa a temprana edad por la situación que se vivía en el hogar. Tiene dos niñas, la primera de ellas fue concebida a temprana edad, por lo que se vio obligada a abandonar los estudios. Cuando Laura tenía alrededor de 18 años, le tocó cuidar de Candela, siendo una niña de los primeros cursos de primaria, mientras su madre y su padre se encontraban recluidos en un centro penitenciario. Su trayectoria educativa institucional siempre ha transcurrido en centros religiosos, a diferencia de su hermana mayor que asistía a centros públicos y que fueron desechados por su madre como opción para Candela porque ahí estaban “los cafres”. Buscando mejor porvenir para la segunda hermana, según María, primero estuvo en una “guardería de monjas” como suele decir Candela y posteriormente en un colegio religioso de carácter concertado que incluye los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, ambos dentro del barrio y al que asiste alumnado considerado en riesgo de exclusión social. De la guardería no alberga recuerdos, estos empiezan a fluir desde los 3 años, ayudados por las imágenes de las fotos que todavía conserva.

La etapa de infantil en la escuela transcurrió felizmente para Candela.

De infantil yo recuerdo que yo era muy mentirosa, yo me inventaba muchas trolas y maestra siempre se hinchaba conmigo. Y ahora me acuerdo un día que nos puso sal, aceite y limón y teníamos que hacer así (C.I: Se lleva la mano a la boca) y probarlo. Y se me puso una cara de pepino más graciosa y la maestra se hinchaba de reír. Ah, y nos ponían a jugar maestra... Ah, a mí me encantaba a... yo que sé maestra... me gustaba mucho, no sé por qué cuando era el día de Andalucía y nos ponían a cantar la canción esa (C.I: hace referencia al Himno de Andalucía) ... y a lo mejor era una tontería pero me motivaba, y en el desayuno sano también, yo estaba súper feliz... (Entrevista a Candela, 2016)

De primaria, Candela guarda muy buenos recuerdos también, sobre todo de su maestra que además de tratarla bien, la enseñaba a pensar.

Yo me lo pasaba muy bien. Mira, a mí, mi mejor maestra... Mira, a Blanca la quería mucho porque he estado tres años con ella, pero Ana era muy buena, era muy paciente, y yo que sé, me encanta (...) y no se ponía a gritarme, no, es que era no sé, vamos a pensar, tú no digas no sé hasta que no lo leas y pienses... Si no piensas

cómo lo vas a saber. Se ponía piénsalo, inténtalo... y yo que sé era una maestra muy buena, yo la quería mucho... (Entrevista a Candela, 2016)

Los problemas para Candela en la escuela empiezan a finales de esta etapa, con otra maestra diferente a la de los primeros años.

(...) no me gustó sexto de primaria, porque la maestra me amargó la vida, que mal... te lo juro no me dejaba ni respirar, te escuchaba los mocos y decía: *niña que no respire*, así... "*pero, maestra, es que me vas a decir tú a mi cómo tengo que respirar*"... y ya la tomó conmigo y yo que me empecé a tomar el colegio con más guasa desde que empecé con ella, empezaba a liarla (...) le amargaba la vida, le gritaba, me ponía... que en verdad ahora me da pena... Yo la vi el último día del colegio, y después me da pena porque yo no soy en verdad mala, pero es que me irrita (...) Le digo de to' (Entrevista a Candela, 2016)

Luego vino el distanciamiento no solo físico, sino también emocional, afectivo y didáctico entre primaria y secundaria. Comienza a manifestarse aquello que recoge la literatura sobre fracaso y abandono escolar como proceso de "desconexión". De la secundaria manifiesta estar cansada, aburrída y se acentúan los comportamientos de respuestas agresivas y aparecen las llegadas tardes al centro y el ausentismo. Candela parece echar de menos la primaria y es consciente, en ocasiones, de las diferencias entre estos dos niveles educativos.

Antes, en primaria, hacíamos unas excursiones muy divertidas, porque mira en primaria, yo que sé, en primaria yo era muy buena en verdad...(...) que estudiaba todo los días, iba todos los días, no faltaba ni un día, ni aunque estuviera resfriada, estaba súper positiva, pero, yo qué sé, me gustaba mucho esa maestra... y las excursiones eran muy chulas, pero, yo qué sé, desde que empecé la ESO, eso ya... (...) Yo qué sé, unas excursiones que no me gustan... (...) ay, levantarme temprano por la mañana, que pereza me da. Es que mira maestra, sabes qué pasa, que yo recortarme estar con mis amigas no, yo estoy con ellas hasta tarde y al día siguiente me levanto que parece que voy borracha (Entrevista a Candela, 2016)

Dentro de su clase ha pasado al grupo de los "que menos saben" como parte de una estrategia que implica marginación dentro del propio contexto clase porque existe una división física entre "los menos listos" y "los listos" y se le niega la posibilidad de aprender junto con sus compañeras y compañeros, y de acceder a los mismos contenidos culturales que el resto.

(...) yo estoy en ese equipo vale, y yo estoy más retrasada (...) un equipo que son los más retrasados, y mi maestra dice que no le llame así que yo retrasada no soy. Entonces, equipo uno, equipo dos y equipo tres, el equipo tres es el que menos sabe, entiendes, el equipo dos el que más o menos y el equipo uno el que sabe. (...) yo estaba en el tercero (...) y los del equipo dos están como también son los que no entienden... el examen que es un poquito más fácil, y el equipo uno es, los que aprenden más rápido (Entrevista a Candela, 2016)

En casa, Candela dedica el tiempo a leer y a escribir sobre historias románticas, a ver telenovelas o a escuchar reguetón. Y aunque en alguna ocasión manifiesta atisbos de estudiar una profesión, pasó a disfrutar más la vida fuera del centro que dentro de este. Está muchas más horas con sus amigas y amigos del barrio.

Es que hay veces que quiero ser estudiante y abogado y otras veces me apetece ser... quiero dejar el colegio... también te juntas con alguna amiga que le gusta estar pa acá, pa allá disfrutar. (...) pues yo que sé en verdad no nos solemos divertir mucho, en verdad, damos vueltas, estamos hablamos de nuestras cosas es lo que más nos entretiene, ¿me entiendes? yo que sé, también nos divertimos mucho cuando vamos a una tetería, o a algún lado (...) a una tienda, o a casa de... o nos vamos a los Álamos yo que sé, sitios, donde se esté tranquilita, ¿me entiendes? Y en verdad me lo paso bien. (...) al cine vamos los miércoles que es cuando es a tres euros las entradas (Entrevista a Candela, 2016)

Las amigas de Candela muchas han abandonado la secundaria, otras están “pedidas” y una ha tenido un bebé con 14 años. Ella prefiere no seguir el camino de algunas de ellas y por ahora se resiste a casarse porque: “Yo digo pa’ que voy a estar con este pa’ estar encerrada en mi casa, prefiero estar saliendo y estás pasándolo bien... y ya lo que no he vivido con catorce y trece lo va a querer vivir después, y lo digo yo pa’ eso vivo, y cuando ya esté más que vivía pues ya, ala...” (Entrevista a Candela, 2016)

Candela ha construido, por las diferentes influencias culturales y respuestas de los sistemas de los que forma parte, una percepción de sí misma de “baja capacidad” lo que la lleva a perder el deseo de continuar estudios y tener pocas expectativas de futuro.

Pues yo la verdad que yo Bachiller no voy a hacer, ni voy a hacer una carrera universitaria, porque yo sé que... primero que no puedo y segundo que... (...) no sé es que veo que ... (...) que soy una niña mu’ lila, que me estás hablando y estoy en las nubes... entonces yo pienso en sacarme el graduado y a lo mejorirme yo que sé a un Bershka o a un Zara (C.I: Tiendas) que a mí me gusta en verdad la ropa... y en verdad un trabajo de pocas horas, entonces po’ mejor pa’ mí. (Entrevista a Candela, 2016)

Las vivencias que ha tenido de chica le han llevado a reaccionar negativamente hacia las drogas. Es llamativo como siendo su padre, la persona más vinculada al consumo, el ejemplo de rechazo sea a través de la madre, es otra manifestación de la bondadosa percepción que ha construido de Omar.

es que a mí no me gusta... Yo cuando tenga un marido, aunque no estudie, aunque tenga que limpiar o vender ilegalmente ropa o cosas. Y también estoy en contra de las personas que venden drogas, no me gusta, es que detesto a las personas que matan a las personas. Hasta a mi madre, yo a mi madre se lo digo: de chiquitilla no tenía mente, pero ahora mismo si tú vendieras droga, ahora mismo vengo y te mato, ¡que asco!. Me voy de su casa. Es que no cojo del dinero de la droga ni 1 euro, así me esté muriendo de hambre que no lo cojo, prefiero irme a un yo que sé, prefiero comerme una cosa en el suelo que comer de mi madre si mi madre está en eso, no me gusta (...) porque mi padre ha estado en ella, vale porque yo he estado en las dos ocasiones, en la que me padre ha traficado y en la que mi padre... (...) Sí, ha consumido, entonces me pongo mala... entonces, como a mí no me gusta que mi padre le haga... le compren y haga cosas de esas, pues a mí tampoco me gusta que de que mi madre tenga que (...) y me tiene que hacer caso porque si no soy capaz de denunciarla yo misma. ¡Que paliza le meto! Yo se lo digo: mamá, te mato. (Entrevista a Candela, 2016)

El destino de Candela no es solo es cuestión de barreras culturales, también económicas, el haber nacido donde ha nacido es un obstáculo para sus deseos de vida.

A mí me gusta que mi madre me meta en una academia, pero tú sabes que casi todas las academias de baile son pagadas, se pone mi madre, no, yo no te pago para que bailes, eso tienes que tenerlo dentro de ti, si tú quieres aprender a bailar o a cantar... que no, ir a una academia es perder el tiempo. (Entrevista a Candela, 2016)

En la última entrevista, Candela había abandonado la enseñanza obligatoria antes de tiempo, su añorado deseo de sacarse el graduado escolar de secundaria se ha visto truncado.

levantarme a las 7:30, ahora estudiar cosas que no me interesan. Que si no te interesan no te interesan. Y yo que sé, y no me interesaba y digo para qué voy a venir si es que no estoy atenta, no estoy pendiente, suspendo, me cuesta, vengo para nada, para dar por culo (risas), porque voy a molestar, porque ya hay un momento en el que me aburro y digo: -sí, pues molesto. Y para eso, pues, me quito de mi colegio y que entre otro niño que pueda aprovecharlo ¿no? Quién soy yo para quitarle la plaza a nadie. (Entrevista a Candela, 2017)

A pesar del intento de reinserción por algunos profesionales como la educadora social, una maestra o el director del centro al sistema educativo a partir de los programas de Formación Profesional Básica no han logrado hasta hoy que Candela vuelva a encontrarle el sentido a estudiar. La escuela no solo no supo compensar la situación de exclusión que vivía sino que, a pesar de los intentos de buena voluntad de algunos profesionales de la educación, perpetuó esa situación en Candela; ella no es más que una de las tantas víctimas de políticas de culturales y económicas excluyentes por su condición de mujer adolescente, pobre y de procedencia cultural gitana-marroquí.

Carmen

En el caso de Carmen, su historia nos desvela sus experiencias con relación a la inmigración, a la escolarización, al aprendizaje y uso del español o del chino mandarín, de la interrelaciones con otros compañeros/as, sus dificultades dentro y fuera de las escuelas y en la sociedad en general. Desde los primeros años, tanto ella, como su hermanas y hermanos han sido buenas estudiantes, consiguiendo las mejores notas, situándose entre los mejores alumnos y alumnas de la clase. Sin embargo, en su testimonio nos cuenta la otra cara de la moneda. En su escolarización no han faltado todo tipo de dificultades y su trayectoria no ha sido fácil. (problemas de socialización e inter-relación con los pares, sentimientos de ansiedad, frustración, fuerte presión por parte de los padres y los mismos maestros/as y compañeros/as, así como aspectos relacionados con la discriminación, o dificultades de aprendizajes, o de comportamiento, solo por nombrar algunos).

Conocer las circunstancias del proceso de inmigración que han rodeado la familia de la protagonista y su posterior adaptación en la sociedad española nos han acercado al mundo personal de las vivencias, las necesidades complejas que afectan a los hijos hijas de las familias inmigrantes.

Su familia ha entrado en España, después de una larga carrera migratoria por Europa, endeudándose para pagar a los que le han facilitado el viaje (trafico ilegal de personas). Esos han sido duros inicios en España, sin un futuro seguro, en condiciones económicas complicadas, lo que ha llevado a una época de mucho trabajo, sacrificio personal por parte de los padres de nuestra protagonista.

Como consecuencia de esta situación aparece la pérdida temporal del apoyo familiar (abuelos, tíos que se han quedado en China) y la decisión de separación hasta de sus propias hijas, enviando a una de las niñas a China para que la cuide los abuelos y a nuestra protagonista, buscándole una familia española que la cuide, mientras ellos estaban trabajando día y noche sin parar. La historia migratoria de esta familia se ve, por lo tanto, mucho más compleja, por la ausencia de la hermana mayor durante siete años. La vuelta en España de la hermana mayor coincide con la separación de las otras hermanas menores que esta vez están enviadas a China. Para la protagonista todos estos intercambios, estas ausencias y presencias repentinas de sus hermanas son momentos de inflexión en su vida que le hace entender desde muy pequeña la conciencia de que ella es "diferente".

Después de eso, cuando yo tenía seis años, así, trajeron a mi hermana mayor de China y se llevaron a mis hermanas pequeñas a China, un intercambio. Entonces yo me quedé aquí y trajeron a mi hermana mayor para que me cuidara a mí, [...] para estar juntas, pa' dormir en mi casa... Pero mi hermana mayor hablaba chino y además era una desconocida (...) Cuando ella llegó, mi familia española, mi familia china. ¡No tenía familia! (Entrevista 2 C.)

En su narrativa la protagonista nos muestra la complejidad que hay dentro del llamado grupo étnico de origen "chino". Su historia pone de manifiesto nuestras ideas preconcebidas, nuestros prejuicios, las imágenes y representaciones que tenemos acerca de los "chinos". Sus padres hablan un dialecto y no el Chino Mandarín y pertenecen a una etnia de las 56 etnias diferentes que hay en China. Por lo tanto, es muy importante que los maestros y maestras conozcan la variedad que hay detrás de la categoría superficial: "los chinos" y de la gran diversidad en cuanto a las necesidades, intereses, experiencias, situaciones personales, académicos y sociales de los alumnos y alumnas de origen "chino". Las

diversidades lingüísticas, étnicas y sociales dentro del mismo colectivo de inmigrantes provenientes de China en España, así como el tiempo de entrada y permanencia o asentamiento en el país, se deben conocer y tener en cuenta a la hora de desarrollar un currículum y una metodología didáctica significativa para todos los alumnos y alumnas de sus clases.

La protagonista está descrita por las personas de su entorno como una persona “*bastante calladita, amable, trabajadora, muy buena estudiante*”. Desde los primeros años, tanto ella, como su hermanas y hermanos han sido buenas estudiantes, consiguiendo las mejores notas, situándose entre los mejores alumnos y alumnas de la clase.

Sin embargo, ella nos cuenta la otra cara de la moneda. En su escolarización no han faltado todo tipo de dificultades y su trayectoria no ha sido fácil.

A pesar de ser una “*chica de diez*”, le costaba hacer amigos, integrarse en los grupos de las niñas y niños de la clase. Recuerda con amargura que a pesar de intentarlo con todas sus fuerzas, muchas veces no encontraba su sitio, no se encontraba a gusto, no compartía afinidades con los compañeros/as de clase. Eso no quiere decir que no ha desarrollado ninguna amistad, pero las relaciones de amistad han resultado ser no muy duraderas. Lo mismo pasó con sus hermanos y hermanas.

Fuera, yo me juntaba con las niñas de mi clase, pero no estaba bien integrada, no me caían bien. Eran completamente diferentes a lo que yo hacía o, a lo que a mí me gustaba... no compartíamos las mismas aficiones. (Entrevista 2, C.)

En este sentido, el éxito académico se percibe como una condición previa para la aceptación social en la escuela. Sobre la base de su propia fuerza académica y su reconocimiento por parte de sus compañeros/as de escuela, ella comenta que

sólo cuando se dieron cuenta de que podían recibir ayuda de mí en Matemáticas, Física, Inglés me convertí en compañía deseable. En la escuela me vieron como la chica china que conseguía la mejor nota siempre. Si tenían problemas, ellos venían a mí, pero sólo debido a eso, no para otra cosa. (Entrevista 2, C.)

Esta situación es como un círculo vicioso. Ser una buena estudiante representa una forma de aceptación, el reconocimiento y la promoción por parte de sus compañeros y compañeras de clase, pero no por ello consigue entablar fuertes lazos de amistad. De hecho se siente muchas veces que no encaja en los grupos y resulta casi invisible ante los demás.

A lo largo de sus narraciones aparece constantemente el hecho de que todos sus hermanos y la protagonista, a pesar de su gran deseo de sentirse “integrados” y ser “miembros del grupo”, a pesar de la lucha para no sentirse solos, aislados, la verdad es que, a menudo, han sido dejadas a un lado, sin amigos. Este sentimiento de sentirse fuera del lugar, de alienación social, de no poder establecer vínculos con los compañeros y compañeras puede considerarse en este caso, como una forma sutil de manifestación discriminatoria en base a la raza/ etnia.

A todo ello hay que añadir los prejuicios y los comportamientos hostiles que encuentra tanto dentro de la escuela como fuera, lo que hace que se vuelva consciente desde muy temprana edad de las diferencias culturales entre ella, su familia y los demás

... la verdad es que el simple hecho de estar en la calle es una tensión continúa.

Cada vez que sales a la calle es casi seguro que va a haber alguien que te va a hacer algún comentario del tipo: “chinaaa...”, o mientras yo paseaba a mi cachorrito: “Dale de comer bien al perro, que luego los vas a echar a la olla. Lo mismo pasaba en el cole. (Entrevista 4, C.)

Las manifestaciones discriminatorias por parte de los pares no solo se manifiestan de forma sutil, sino que de manera directa (desde violencia verbal, hasta la violencia psicológica y física) como nos comenta:

La verdad es que todos teníamos problemas en la escuela. A mi hermana, M. la pegaron el primer día “Este año ha llegado mi hermano R. y un día, estoy súper mosqueada todavía y muy indignada, estaba R. en el autobús, él se sentó con un amigo al fondo. Entonces, unos niños se bajaron y empezaron a pegarles porrazos

donde estaba R sentado, a la ventana y empezaron a meterse con él. Y el conductor regaño a mi hermano, le expulsó del autobús. R. salió llorando” yo no he sido, yo no he sido”. “Tú bájate de aquí”, sabes, y, en verdad, eran los otros. Si yo hubiera estado allí, hubiera puesto una queja. Ellos empezaron a pegar en la ventana y “chino de mierda, no sé qué...”, sabes. Un día, coincidieron de nuevo con R. y, no sé si fue al día siguiente y cuando se bajaron del autobús le metieron una patada a la cabeza de mi hermano. Tienen 3 o 4 años más que R. Mi hermano R. es muy pequeñito, muy, muy delgado. Luego mi hermana L. también le plantó cara... y luego, al día siguiente se fueron con otra niña a buscar a mi hermana, pero ella justo este día no estaba. Este día llegaron y le pegaron una patada a mi hermano L. en la cabeza. Lo esperaron en la parada de autobús. Ellos coinciden en la parada de autobús, entonces cuando coinciden, ¡bum! En este caso, ¿qué haces?¡ (Entrevista 3, C.)

La tutoría o las intervenciones psicopedagógicas eran casi inexistentes, ya que en aquella época se continuaban enseñando temas de las asignaturas como Matemáticas o Lengua en la mayoría del tiempo asignado para la tutoría y se dedicaba menos tiempo a las actividades de mediación de conflictos, entre otros aquellos que tenían una base discriminatoria por razón de raza/genero con comportamientos violentos. Partiendo del supuesto de que parecían que se ajustan bien y sin mayores problemáticas al sistema educativo, ella o sus hermanos/as eran percibidos por parte de algunos profesores/ as como alumnos/as que no necesitaban un cambio en las metodologías de enseñanza (Lee, 1996; Louie, 2004), ni tampoco una intervención psicopedagógica específica.

La niñas de origen chino, sobre todo, eran vistas como "*tranquilas, dóciles, siempre con una sonrisa*". Cuando nuestra protagonista y sus hermanas se rebelaron, resistiendo a las imposiciones basadas en la ideas de la identidad como categoría fija y los imaginarios sociales acerca de la mujer asiática, fueron castigadas porque no se adherían a la representación predominante. De esta manera, ellas fueron victimas del pensamiento hegemónico general acerca de las minorías de origen chino (como los estereotipos múltiple "mujer de origen asiático") que se genera en una sociedad mayoritaria occidental y que cosifica específicamente a las mujeres de origen asiático bajo una implícita forma de feminidad que dicta cómo deben pensar, hablar, actuar, vestir, etc. contribuyeron a un proceso gradual de la desconfianza y la desafiliación hacia la escuela y los maestros/as y afectaron de manera directa la vida de nuestra protagonista y sus familiares.

Lo que pasa con los profesores es que es como si ellos esperaran que por ser china, tienes que ser callada, tímida y sonriente... No quiero generalizar con todos los profesores, pero si hemos tenido varios con los que se ha dado esa circunstancia. (Entrevista 3, C.)

Estas circunstancias y manifestaciones discriminatorias sean abiertas o más veladas o inconscientes , difíciles de reconocer han tenido graves consecuencias afectando la relación profesorado-alumnado, el desarrollo de los procesos de aprendizaje, la construcción de identidad, la auto-estima, sólo por mencionar algunos. Por lo tanto los educadores , a través de sus prácticas , las creencias , las expectativas han tenido un papel fundamental en la calidad del proceso educativo de esta joven y de sus hermanos/as.

A pesar de todas estas circunstancias, mirando retrospectivamente su paso por la escuela nuestra protagonista resalta una idea general de que "*la educación escolar ha representado algo muy bueno para ella y fue algo muy importante.*" (Entrevista 6, C.)

Evidencias de investigaciones norteamericanas muestran que los valores culturales y familiares del colectivo de inmigrantes de China como el esfuerzo, trabajo incansable fuera del horario escolar, el deseo de movilidad social intergeneracional, las expectativas de los padres pueden contribuir de manera significativa al éxito académico de muchos alumnos y alumnas de padres inmigrantes de China (Louie, 2004).

En el caso de Carmen y su familia, a pesar de que los padres no han tenido muchas relaciones con la escuela, la consideran la institución adecuada para formar a sus hijos/as, para que aprendan los valores sociales y culturales básicas de las sociedades española. A través de la escuela las hijas/os no tendrán las dificultades de inserción social que han tenido que afrontar los padres, por lo tanto, en la escuela es donde van a aprender los conocimientos necesarios para desarrollarse y desenvolverse de la mejor manera posible en la sociedad en que viven y deben ser “el número uno”.

Los padres valoran el conocimiento de otros idiomas así que animan a los hijos/as a aprender el castellano, pero también el inglés sin olvidarse de la lengua de origen, ya que les abrirá nuevos mundos y tendrán mejores oportunidades laborales. Tanto Carmen, como sus hermanos, durante los fines de semana iban al Colegio Chino de la Costa del Sol para aprender la lengua chino mandarín y la cultura de la zona de origen de sus padres, así como cualquier información sobre China en general.

Si en el colegio ordinario no tenía muchos amigos, no conectaba, el Colegio Chino representa una especie de oasis en donde realmente se encuentra feliz, ya que se encuentra en una ambiente en donde siente que está a salvo de posibles ataque discriminatorios y puede *compartir vivencias y experiencias comunes*.

Al mismo tiempo, los sábados y domingos de 2. a 5, iba a estudiar en el Colegio Chino que hay para los niños y niñas de origen chino de la Costa del Sol. Al Colegio Chino he ido porque mis padres me apuntaron, pero yo, también, quería. Es muy importante saber chino y estar en contacto con otros niños chinos. Es una oportunidad que pierdes si no lo haces, y, luego, también es importante, porque entras en contacto con personas que son más parecidas a ti, en forma de pensar, claro, en mentalidad, en comportamientos y en experiencia vivida. Yo, allí estaba bien, estaba feliz, no por el estudio, sino por los compañeros, por ellos no me he quitado, si no me hubiera quitado mucho antes. (Entrevista 4 , C.)

En nuestra investigación, en las observaciones realizadas en el Colegio Chino, hemos notado que los niños y niñas, se comportaban igual que otros niños y niñas, riéndose bastante ruidosos, hablando y jugando entre ellos y ellas corriendo unos detrás de otros, empujándose. Hemos notado grupitos de niñas que hablan de lo nuevo en música, en moda, de los famosos, y los niños jugando al fútbol, etc... en conclusión, ninguna diferencia con cualquier recreo de cualquier colegio español.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A través de algunas pincelas hemos podido acercarnos a las realidades específicas, las experiencias de vida complejas, tensas, duras que las dos protagonistas y sus familias tuvieron que enfrentar en contexto escolar y en la sociedad en general. Sus historias , sus luchas o sus necesidades psicológicas y educativas, muchas veces ni se conocen, por ello se ha de actuar en consecuencia.

Es evidente que estos dos casos no puede ser representativos para otros alumnas y alumnas de padres inmigrantes marroquíes o de cultura gitana, ni tampoco para la comunidad china en Andalucía, o para todos los alumnos y alumnas de origen chino en las escuelas españolas. Haber señalado esta observación, sin embargo, el lector puede encontrar que ciertas circunstancias, eventos, incidentes que han afectado negativamente sus trayectorias vitales y escolares no son únicas. Desgraciadamente, muchos alumnos y alumnas se enfrentan con retos y dificultades muy grandes a lo largo de su vida en contexto sociales diversos, por ello es necesario conectar lo individual con lo colectivo y eso se puede hacer a través del método biográfico, en concreto a través de la historia de vida.

Compartir las historias de vida de estas alumnos y alumnas culturalmente diversas nos invita a una reflexión crítica que nos lleve a la transformación social de los sistemas. Además de ser una oportunidad para aprender sobre otras culturas y comunidades, así como sobre las

experiencias de vida de estos alumnos y alumnas para enriquecernos y construir una verdadera comunidad de convivencia y aprendizaje. Este saber vivencial y cultural de estas alumnas representan un elemento valioso para la construcción de un currículum inclusivo, respetuoso y democrático.

La escuela como institución que participa en la socialización de todos los alumnos y alumnas, debe estar en alerta para combatir cualquier manifestación discriminatoria que se pueda dar en la convivencia y el proceso de escolarización. Consideramos que el papel del profesorado es clave en intentar transformar las escuelas en espacios no violentos, en donde la socialización y el aprendizaje esté basado en el respeto, la solidaridad y la valoración de la diferencia. Sin embargo, se hace necesaria la participación de todos los actores implicados en el análisis de cualquier conflicto o incidente discriminatorio y, desde la reflexión compartida, se pueda avanzar en la comprensión del mundo complejo de estos jóvenes y así contribuir a la mejora de convivencia y la lucha por la justicia social (Freire, 1972; Griffiths & Troyna, 1995; Nieto, 1999).

En este sentido, podemos afirmar que tanto Candela como Carmen no tienen que ser vistas como individuos aislados, sino siempre en relación a sus familias, a su comunidad. Las políticas y prácticas educativas están demasiado focalizados en la escuela, desde puertas para adentro y tratan a las comunidades fuera de la escuela como una masa no diferenciada.

Asimismo, las políticas educativas deben ser acompañadas por políticas económicas redistributivas para compensar las graves situaciones de pobreza y afrontar las doble discriminación económica y cultural desde las más tempranas edades. Las políticas y programas de educación inclusiva se tienen que hacer teniendo en cuenta el contexto y las situaciones específicas tanto culturales como económicas de partida, para que alumnas como Candela y Carmen encuentren sentido a la escuela y que no se sientan excluidas del currículum oficial o llegar a abandonar el sistema educativo (como ha sido el caso de Candela). Entendemos que currículum tiene que ser culturalmente relevante y accesible para todos los niños y las niñas de la escuela sin discriminación por razones de origen, clase social, lengua, cultura, etc. Por lo que hay que intentar trabajar, no solamente con los alumnos y las alumnas, sino con sus familias también, hacerles sentir que forman parte de comunidad educativa, que da respuesta a sus hijos e hijas (Kasinitz, Mollenkopf, Waters, & Holdaway, 2008) y es capaz de compensar la desigualdad de oportunidades.

Asimismo, escuchar lo que tienen que decir acerca de su vida dentro de un espacio de diálogo, conversación y reflexión con otros compañeros y compañeras y el maestro/la maestra representa un reconocimiento de la diversidad cultural, legitimándolas tal como son. Se trata de un cambio de mirada hacia la diferencia sociocultural como elementos de valor y enriquecimiento, como un factor de calidad para toda la comunidad educativa y no como un problema, un déficit (social, cultural, lingüístico) que hay que corregir.

Profesionales de la educación junto a otros agentes institucionales deben trabajar de manera conjunta para que haya una verdadera acción de apoyo y acompañamiento integral de las personas más vulnerables y doblemente discriminadas sean por motivos económicos, culturales o sociales. De ahí el deseo que este trabajo pueda contribuir a ampliar nuestro conocimiento acerca de la educación inclusiva intercultural desde el punto de vista de los propios alumnos y alumnas para su mejora. Sus historias representan los pequeños trozos que faltan en el discurso oficial, normativo, mediático acerca de estos colectivos y responden al imperativo ético del diálogo intercultural crítico, necesario para la construcción de un modelo de convivencia donde la diversidad humana y la redistribución económica equitativa sea la norma y pueda ayudar a socavar las prácticas opresivas que roban la dignidad y libertad de la personas, convirtiendo la diversidad en "diferencia alienada" (Frank, 2000, pp.4) y la pobreza en fobia social o "aporofobia" (Cortina, 2017).

Por ende, queremos señalar, siguiendo a Delgado (2000), que las prácticas críticas interculturales abarcan afirmación, la solidaridad, y la crítica. En la afirmación, se intenta entender y aceptar la diferencia. La solidaridad valida la diferencia, pero en lugar de

simplemente celebrar su existencia, se exige la creación de objetivos comunes centrados en la equidad y la justicia para todos. Por último, la crítica es necesaria para identificar la opresión con el fin de transformar las relaciones sociales. En el espíritu de la afirmación, la solidaridad y la crítica, hemos intentado presentar este texto, al afirmar que la comprensión de los temas de la equidad educativa y la justicia social, no pueden entenderse plenamente sin analizar y poner de manifiesto las discriminaciones múltiples que afectan directa o indirectamente la vida y la trayectoria escolar del alumnos y alumnas como las protagonistas de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*. Vol. 5, Nº 1. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/312950>.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cortina, A. (2017): *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, R. (2000). Rodrigo's sixth chronicle: Intersections, essences, and the dilemma of social reform. In R. Delgado & J. Stefancic (Eds.), *Critical race theory: The cutting edge* (2nd ed., pp. 250–260). Philadelphia: Temple University Press.
- Essomba, M.A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 13-27.
- Frank, G. (2000). *Venus on wheels: Two decades of dialogue on disability, biography, and being female in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Griffiths, M. and Troyna, B. (eds). (1995). *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Grumet, M. (1991). The Politics of Personal Knowledge. In Witherel, C. and Noddings, N. (eds.), *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, (67-7). New York: Teachers College Press.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J. H., Waters, M. C. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city: The children of immigrants come of age*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lee, S. J. (1996). *Unravelling the model stereotype: Listening to Asian American Youth*. New York: Teachers College Press.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Louie, V. (2004). *Compelled to excel Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students perspective. en May, S. (Ed.), *Critical Multiculturalism* (121-215). London: Falmer.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: a classical defence of reform in liberal education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Olmos, A. (2006). "Educación intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica". Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural. Madrid. UNED.
- Sapon- Shevin. M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*. Nº 11 (3), p. 71-85.
- Sleeter, C. E. and Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race class and gender* (4th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. Educación 2030. Paris: UNESCO.

LA PATERNIDAD Y LA MATERNIDAD DESDE LA PRISIÓN: BASES PEDAGÓGICAS PARA UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FAMILIAR

Jesica Núñez-García
Universidade de Santiago de Compostela
Anaïs Quiroga-Carrillo
Universidade de Santiago de Compostela
Laura García Docampo
Universidade de Santiago de Compostela

PALABRAS CLAVE

Programa de educación familiar, centros penitenciarios, maternidad, paternidad, progenitores encarcelados.

RESUMEN

La presente investigación aborda el estado actual de la delincuencia masculina y femenina en los centros penitenciarios desde una vertiente familiar. La presencia de progenitores encarcelados demanda estudios sobre su perfil individual y familiar, y los estilos educativos parentales, contextualizando así, los supuestos que deben guiar la intervención socio-educativa necesaria en base a un programa de educación familiar. Es por ello que analizamos la familia como medio de socialización, los estilos educativos parentales y la intervención pedagógica con progenitores a través de programas de educación familiar. Nos encontramos con una metodología cuantitativa no experimental con un diseño descriptivo de encuesta, desarrollada en el Centro Penitenciario de Teixeiro (A Coruña), mediante un cuestionario socio-familiar y una escala de identificación de prácticas educativas familiares, destinados a los progenitores privados de libertad. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo programas de educación familiar que abarque, tanto la entrada y separación inicial como la educación en la distancia y el posterior reencuentro familiar, puesto que durante el encarcelamiento la familia debe seguir cumpliendo sus funciones desde una relación positiva y afectiva entre progenitores y menor, a pesar de la limitación del contacto constante.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La presencia de progenitores en el contexto penitenciario y la situación de los menores en el exterior que están viviendo en la distancia el encarcelamiento, nos llevan a preguntarnos cuál es el papel de la educación en este medio.

Nos encontramos ante un sistema penitenciario que no reconoce la figura parental en su legislación, tanto en el ámbito internacional como nacional, y diseñado organizativa y estructuralmente para la población masculina, por lo que se añade mayor complejidad. Solo se concibe la condición familiar en los dispositivos específicos, posibilitando la convivencia de los padres con sus hijos/as hasta la edad de tres años.

Esta realidad compleja y diversa de la situación familiar que debe continuar dentro y fuera de los muros de la cárcel demanda estudios, sobre su perfil familiar y los estilos educativos de estos hombres y mujeres privados de libertad, que deben contextualizar la intervención socio-educativa enmarcada en la pedagogía familiar. Así, su fin es favorecer el equilibrio entre el cumplimiento de la condena por parte de los progenitores y los derechos de la infancia a mantener un contacto regular con sus padres, favoreciendo el bienestar físico, moral y emocional de ambos, pero siempre asentado en el principio de interés superior del menor.

La cárcel puede ser una institución de ayuda educativa, tal es cómo afirmaba ya hace varias décadas Garrido Genovés (1988). En esta línea, la relación afectiva que se desarrolla en la familia lleva consigo la construcción del modelo mental de relaciones sociales y afectivas que serán proyectadas en las interacciones futuras de la infancia (Ainsworth, Blehar, Waters, y Wall, 1978). Durante el encarcelamiento, la familia debería poder seguir cumpliendo sus funciones, pero son muchas las dificultades que hacen que se vean gravemente afectadas (Rosenberg, 2008). Como afirma Robertson (2007), que los/as niños/as construyan o mantengan una relación positiva con su progenitor encarcelado dependerá de la calidad de la relación que habían tenido con anterioridad y el grado en el que, tanto los padres/madres encarcelados cómo los/as hijos/as, deseen continuar con la misma en ese contexto.

Así pues, en el mantenimiento de la relación entre los miembros de la familia en centros penitenciarios y los infantes, puede darse la inversión de la dinámica del poder, viéndose dificultado el ejercicio de la autoridad de manera efectiva del progenitor hacia los hijos/as, resultando beneficiados estos últimos. La dificultad de ejercer las funciones de madre/padre desde la prisión debido a las restricciones y barreras en el contacto, especialmente en la relación directa, incrementadas en el caso de extranjeros/as (Robertson, 2008). Ante esto, para los menores que viven con la madre, esta ocupa un papel central en el contacto que pueden mantener con el padre, interconectándose esta relación con la que existe entre ambos progenitores. Junto a esta influencia, debemos analizar la que tiene la red familiar materna, puesto que las mujeres acuden su familia extensa en busca de apoyo y sostiene en el cuidado de los hijos/as, y esta puede considerar negativamente la figura paterna y desaprobando la relación entre ellos (Rosenberg, 2008).

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La realidad familiar de la población reclusa junto a los estilos educativos parentales será el principal eje de estudio. La maternidad y, mucho más, la paternidad desde los centros penitenciarios, demanda investigaciones sobre el perfil educativo y familiar de estos hombres y mujeres privados de libertad, con el fin de establecer los principios de intervención eficaz en este contexto.

Por lo tanto, el planteamiento de los objetivos, como parte del desarrollo de esta investigación, nos lleva a enunciar un objetivo general y varios específicos. Nuestro objetivo general es analizar la paternidad y la maternidad en prisión y los estilos educativos parentales, a partir de la pluralidad de situaciones familiares, para poder diseñar los ejes de una intervención que atienda su problemática y ayude a combatir el distanciamiento entre los progenitores internos/as y los infantes, potenciando su función educativa.

Los objetivos específicos que perseguimos son los siguientes:

- Analizar la realidad de la educación familiar en las instituciones penitenciarias, reconociendo la familia como medio de socialización.
- Estudiar el papel de la intervención familiar en el tratamiento penitenciario.
- Examinar el perfil individual y familiar de los progenitores que cumplen condena en centros penitenciarios.
- Identificar los estilos educativos que están adoptando los/as internos/as en el medio prisional.
- Sentar las bases pedagógicas para la intervención educativa familiar en instituciones penitenciarias.

Es necesario abordar esta específica y compleja realidad, analizando como la institución penitenciaria responde ante las diversas situaciones familiares: menores acogidos en la familia extensa o en centros de protección de menores, familias numerosas, monoparentales, familias lejanas del lugar del cumplimiento de condena, internas extranjeras con infantes en el país de origen, parejas u otros miembros del núcleo familiar encarcelados, menores en prisión,... Así como estudiar los programas socioeducativos que

se están desarrollando, la participación de los/as internos/as en los mismos y la comunicación con los menores. Esto facilitará las claves para proponer vías pedagógicas para desarrollar la educación familiar en los centros penitenciarios, identificando los principios esenciales.

Las hipótesis principales de este trabajo son las siguientes:

- Los estilos educativos parentales de los padres y madres privados de libertad presentan características propias de los estilos permisivo y/o incongruente.
- Se producen diferencias entre los estilos educativos de los padres y de las madres.
- El tiempo que los progenitores lleven en prisión delimita características diferentes en los estilos de educación con sus hijos/as.
- Los centros penitenciarios no conciben la dimensión parental de los internos e internas y por lo tanto no desarrollan programas de educación familiar.

METODOLOGÍA / MÉTODO

En nuestra investigación prevalece una metodología cuantitativa, específicamente la no experimental con un diseño descriptivo de encuesta, ya que es la que mejor se adecúa a nuestros objetivos, empleando dos instrumentos: el cuestionario socio-familiar y la escala de identificación de prácticas educativas familiares con los progenitores privados de libertad.

PARTICIPANTES

La población de nuestro estudio sería el colectivo de hombres y mujeres progenitores privados de libertad que se encuentren en los centros penitenciarios del territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Ante la imposibilidad de trabajar en una investigación social con la totalidad de la población objeto, recurrimos a una muestra.

En este estudio optamos por uno muestreo bietápico. Primero, seleccionamos el Centro Penitenciario (1º nivel) de Galicia que formará parte de la muestra, inclinándonos por el Centro Penitenciario de Teixeira (A Coruña).

A partir de aquí, (2º nivel) seleccionamos a los sujetos que conformarán la muestra del estudio. Utilizamos, para eso, un muestreo no probabilístico intencional u opinático, de forma que se eligen los participantes que se estiman representativos de la población, siguiendo un criterio de experto/a o investigador/a (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 2005). En este caso, los hombres y mujeres del Centro Penitenciario, que son padres y madres. Debemos resaltar que la selección de la muestra estuvo condicionada por las características del entorno y la complejidad de acceso a los sujetos que componen el estudio. Al respecto, el permiso de Instituciones Penitenciarias estaba limitado por varias circunstancias temporales y espaciales: solo se podía acceder un día a la semana en horario de tarde, con la presencia de un responsable de formación en el centro, y únicamente a aquellos sujetos con acceso al Módulo Sociocultural y que estaban realizando dos talleres formativos.

El número total de asistentes a estos talleres era de 43 sujetos, y en el centro penitenciario nos identificaron a aquellos que tenían hijos/as, a los que se les solicitaba su participación voluntaria, destacando la confidencialidad y el anonimato en la cumplimentación de los instrumentos. De esta forma, la muestra aceptante y productora de datos fueron 30 sujetos. Aun así, es preciso subrayar que la complejidad del medio en el que trabajamos, provocó que en algunas sesiones, por causa de comunicaciones y hechos sobrevenidos en la misma prisión, no se pudiera llevar a cabo la aplicación de ningún instrumento en la sesión programada. En la representatividad de la muestra debemos tener en cuenta a mortandad elevada en este contexto debido a su especificidad.

Teniendo presente lo anterior, la muestra (N=30) de progenitores encarcelados, está formada por un 69% de hombres frente a un 31% de mujeres, con una edad media de 37,11 años, situándose el límite inferior en los veintinueve años y el superior en los cincuenta y uno.

Estos datos reflejan una mayor representación del colectivo femenino en nuestro estudio, ya que la distribución nacional de la población reclusa por sexo, en marzo de 2016, es mayor para los hombres en casi veinte puntos (92,83%) (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2016). Pero debemos añadir, que la característica básica de los sujetos con los que trabajamos es ser padre o madre, algo que no distinguen las estadísticas penitenciarias, donde es imperceptible el rol parental.

Los centros penitenciarios están diseñados estructural y organizativamente para la delincuencia masculina, siendo así la mujer invisible en esta institución, por motivo de su menor número, lo que, además, se traduce en escasos estudios y en la falta de programas específicos de tratamiento (Almeda, 2003). Los datos de nuestro estudio y los ofrecidos por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias reflejan un menor porcentaje de mujeres privadas de libertad en comparación a los hombres, pese a que en nuestra muestra el número es superior, evidencia que recoge la literatura que aborda esta cuestión (Varela Portela, 2015).

La mayoría de la población reclusa en España tiene menos de cuarenta años, según fuentes estadísticas de la administración penitenciaria (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2016). Justamente, la población penitenciaria en España se caracteriza por su juventud. Así, siguiendo a Jiménez, y Palacios (1998), esta es una particularidad significativa en el diseño de intervenciones socioeducativas, incluso la legislación penitenciaria española registra la importancia de esta etapa evolutiva, disponiendo la separación de los jóvenes con respeto de los adultos en los establecimientos, y la específica atención a la instrucción de dicha población (Lorenzo, 1997). Más recientemente, Galán (2015), reafirma la juventud de la población penitenciaria española, recogiendo los datos estadísticos de la misma Administración, en los que se constata que los ancianos figuran como el colectivo más minoritario, después de los internos e internas entre los dieciocho y veinte años.

Esto es algo que recogen las teorías que explican la etiología del delito. El factor edad modula la delincuencia de primera orden, es decir, muchos delincuentes inician su carrera delictiva a edades muy tempranas, y muchos otros la abandonan a lo largo del tiempo, dando como resultado que los sujetos más jóvenes delinquen más que los de mayor edad. En el intervalo entre los veinte y los treinta años se produce un cese en las actividades delictivas en los jóvenes, puesto que es infrecuente el inicio de la delincuencia a partir de esas edades (Garrido Genovés, y Redondo, 1999).

INSTRUMENTOS

Optamos por aplicar, según nuestros objetivos, un cuestionario socio-familiar y una escala de identificación de prácticas educativas familiares dirigidos a los progenitores encarcelados. Primeramente, el cuestionario socio-familiar fue elaborado expresamente para esta investigación, partiendo de la literatura científica sobre la temática objeto de estudio y, más concretamente, del instrumento diseñado por Varela Portela (2015) que adaptamos a una vertiente familiar de las mujeres y hombres privados de libertad, posibilitando así una contextualización al perfil de la muestra.

Para su diseño partimos de supuestos de fiabilidad y validez. La fiabilidad de un instrumento se origina en un proceso de repetición obteniéndose los mismos resultados puesto que está bien controlado (Bernardo, y Calderero, 2000). Es decir, siguiendo a Albert (2006), el grado en el que la reiteración de la aplicación al mismo objeto o sujeto provoca resultados semejantes; y la validez, existe en un instrumento cuando mide las cualidades para las cuáles fue diseñada. Podemos diferenciar entre validez externa e interna; en un primero lugar, la validez externa se refiere a la representatividad o generalización de los resultados; la validez interna apunta a garantizar el control de las variables intervinientes, logrando afirmarse que los efectos obtenidos en la variable dependiente son debido únicamente a la variable independiente (Bernardo, y Calderero, 2000). Consideramos que la validez de este

cuestionario queda garantizada por el proceso seguido en su elaboración, partiendo de un estudio bibliográfico previo para delimitar las dimensiones temáticas objeto de recogida, analizando otros instrumentos, y llevándolo, finalmente, a un juicio de expertos, compuesto por dos expertos en metodología de la investigación educativa. Esta revisión se centró en la adecuación de las preguntas a la finalidad de la investigación y a sus destinatarios.

Se componen de dieciséis preguntas directas y concretas, de las que trece son cerradas, con alternativas de respuestas establecidas, y tres son abiertas, para mayor especificación y profundidad. En la tipología de preguntas se incluyen cuestiones de identificación e informativas o sustantivas. De este modo, dividimos el cuestionario en tres categorías: perfil individual (cinco ítems), perfil familiar (nueve ítems) y vida en prisión (dos ítems).

Además, se aplica la "Escala de identificación de prácticas educativas familiares", elaborada por Alonso y Román (2003), siendo el instrumento principal de nuestra investigación, que mide la percepción que tienen los progenitores internos de los estilos de socialización parental, con el fin de conocer mejor su intención educativa.

En lo referente a la justificación estadística, los mismos autores de la escala aportan datos de fiabilidad, en la cual se precisa la consistencia temporal, interpuntador e interna. Primeramente, el nivel de consistencia temporal es elevado, cuando las condiciones ambientales se mantienen estables y el intervalo temporal es reducido. Seguidamente, la consistencia interpuntador depende de la experiencia y habilidad del examinador para mantener las circunstancias idóneas en la prueba, no encontrándose ningún obstáculo en la aplicación de esta escala a adultos. Por último, consistencia interna, en la cual se emplea el coeficiente alfa de Cronbach (Alpha .83). Con respecto a la validez, se parte de una validez de constructo, es válido si mide lo que supone medir, y de una validez de contenido, si representa lo que dice representar; con este fin se utiliza el sistema de jueces, dando como resultado de la representatividad alpha (.82) y validez de constructo alpha .83 (Alonso, y Román, 2003). En nuestro caso, el análisis de fiabilidad realizada da como resultado un Alpha .86, siendo así incluso mayor al obtenido por los autores de la escala, con el cual podemos concluir que pese a no ser un instrumento dirigido la población reclusa, sí es fiable su utilización en este contexto.

Concretamente, en esta investigación se hace uso del instrumento en forma abreviada, puesto que va dirigido a un nivel sociocultural bajo, infiriéndose mayor operatividad, para lo cual se agrupan las situaciones hipotéticas familiares en tres categorías: cuando inician algo nuevo, cuando hay una ruptura de rutinas y cuando cuentan o muestran algo; atendiendo la tres tipos de conflictos, externo, interno y transgresión de normas. Así, consta de cincuenta y cuatro ítems, en escala tipo Likert (de cero a cinco) agrupados con ejemplos de respuesta por cada uno de los tres estilos educativos.

Debemos tener en cuenta, tanto en las respuestas al cuestionario como a la escala, el deseo social o la tendencia a contestar a las preguntas segundo lo que se considera socialmente aceptado, la causa de la posible desconfianza en relación a su anonimato o las consecuencias que esto puede derivar.

En el referente a la aplicación de los instrumentos, una vez obtenidos los permisos correspondientes de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, se procede con el pase del cuestionario y de la escala de forma presencial e individual, a modo de entrevista estructurada, salvo en casos concretos (n=7) que lo autocumplimentaron. Se le explica los objetivos de la investigación, solicitando su colaboración y garantizando el anonimato de todos los hombres y mujeres que forman parte de nuestra muestra. El pase de ambos instrumentos se fija en una de las aulas de la EPAPU (Centro Público de Educación y Promoción de Adultos) del Centro Penitenciario de Teixeiro. El tiempo empleado para la aplicación, teniendo presente las exigencias del contexto, dependerá del interés en contestar al cuestionario y a la escala, y del grado de información requerida. Además, durante lo proceso de aplicación llevamos un registro anecdótico, donde se recoge información ofrecida por parte de los sujetos entrevistados, incidentes,...

Una vez recogidos los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos, debemos extraer las conclusiones oportunas. Así, teniendo en cuenta el carácter predominantemente cuantitativo de nuestro estudio, el procedimiento más adecuado para el análisis de los datos es el empleo de herramientas informáticas. Concretamente utilizamos el paquete estadístico SPSS v.24.

En lo relativo al cuestionario y a las escalas, las respuestas de los internos e internas fueron introducidas en una matriz de datos para iniciar su análisis estadístico, distinguiendo entre las preguntas abiertas, para las cuales establecemos categorías y resaltamos la frecuencia, y cerradas, procediendo su codificación. En esta línea, realizamos un análisis estadístico descriptivo para conocer las características de la muestra y, a su vez, efectuamos cruces estadísticos, para valorar diversas respuestas en función de determinadas variables de contraste y empleamos la prueba t de Student para conocer si se dan diferencias significativas entre los sujetos en función del sexo y los años de permanencia en prisión.

En definitiva, para el análisis de los datos, en primer lugar llevaremos a cabo un estudio del perfil socio-familiar de los hombres y mujeres, progenitores, de la muestra, a través de un análisis descriptivo del cuestionario. Seguidamente, detallamos los estilos educativos parentales que desarrollan con los hijos/as.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el fin de extraer conclusiones y concretar una propuesta de intervención, empezamos por señalar el perfil socio-familiar de los progenitores del Centro Penitenciario de Teixeiro (A Coruña); para posteriormente, clarificar los estilos educativos parentales de los sujetos de la muestra.

CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR DE LOS PROGENITORES ENCARCELADOS

En lo concerniente al perfil individual, el 72% de la muestra son de origen español frente a un 28% que son extranjeros (datos coincidentes con la última estadística penitenciaria de marzo de 2016), procedentes de países como Guinea-Ecuatorial, Alemania, República Dominicana, Perú, Venezuela y Rumanía. Así, entre la población extranjera, un 71,4% son hombres y el 28,5% representan a las mujeres. Además, de esa proporción el 81,8% vivían en España antes de entrar en prisión frente a un 18,2% que no vivían con anterioridad.

En lo referente al máximo nivel educativo alcanzado, el análisis que desarrollamos nos permite afirmar que este colectivo presenta un nivel de estudios medio-alto. El 37,9% de la población encuestada posee estudios primarios y el 27,6% concluyeron una carrera universitaria. Así, el 20,7% atesora formación profesional frente al 13,8% con estudios de bachillerato. Ninguno de los entrevistados declaró no tener estudios.

En esta misma línea, también nos interesamos por el nivel de estudios en relación al sexo. El porcentaje de hombres con estudios primarios (63,6%) casi duplica el de mujeres. El 100% de los que tienen bachillerato son hombres. La formación profesional alcanza idénticos porcentajes en ambos sexos (50%), y es mucho más alto el número de hombres con estudios universitarios (75%) que el de mujeres (25%). En definitiva, ellos cuentan con niveles de estudios más altos que sus compañeras.

Deteniéndonos en el perfil familiar, buena parte de los progenitores están solteros (41,4%), e iguala el número de participantes casados y divorciados o separados (20,7%), frente a un 17,2% que viven en pareja. Cabe destacar que no se muestra ningún viudo/a, aspecto que atribuimos a la juventud de los sujetos con los que trabajamos.

Referente a la presencia de la pareja en prisión, del 37,9% de los sujetos encuestados que tienen pareja, la mitad de ellos nunca estuvieron en prisión, mientras que el 36,4% sí se encuentran en la cárcel y el 13,6% no están en la actualidad pero sí estuvieron en algún momento de su vida. El elevado porcentaje de las parejas que están en prisión puede

explicarse por el número de ellos que inician relaciones sentimentales con personas también en situación de privación de libertad.

Se puede observar una correspondencia entre el sexo y el tener la pareja en prisión. El 75% de los que afirman que su pareja también se encuentra en un centro penitenciario son mujeres. Por otra parte, está la totalidad de los que afirman que nunca tuvieron compañera en prisión, o que la tuvieron con anterioridad, son hombres.

En lo relativo a la convivencia familiar antes de estar privados de libertad, predominan los sujetos que vivían con su pareja (63,3%) o con sus hijos/as (56,7%). Los hombres y mujeres que vivían solos alcanzan el 20%, dato similar a los que residían con sus padres. En menor medida, viven con amigos o con otros familiares (6,7%). Cabe resaltar que el 36,9% viven con la pareja y los hijos/as.

Las mujeres y hombres, madres y padres, que cumplen condena se caracterizan por tener hijos/as con edades comprendidas entre doce y diecisiete años (73,2%), que unido a los años de los progenitores confirma la premisa de la juventud a la hora de formar una familia. El 40% de la muestra afirma tener hijos/as con edades en los intervalos de ocho a once años, o más de dieciocho. El 23,3% tiene hijos/as entre los cuatro y siete años, acompañado de un 16,7% con descendencia menor de tres años.

Respecto al número de hijos/as, suman un total de 58 menores para 30 sujetos, situándose el promedio en 1,93, muy por encima del promedio nacional, cifrada en 1,27 (ver Eurostat, 2014). El 40% de los sujetos cuentan, al menos, con un hijo/a, un 36,7% tiene dos, el 20% tres y el 3,3% tiene familia numerosa de primera categoría (6 hijos).

Además, los progenitores extranjeros de la muestra (28%), afirman que sus hijos/as viven en España (63,6%) mientras que el 36,4% están en el país de origen. Ningún sujeto tiene a sus hijos/as tanto en el país de acogida como en el de origen.

En relación a quién se ocupa de los hijos/as durante la estancia de alguno de los progenitores en prisión, mayoritariamente esta responsabilidad recae, si es posible, en el padre, en la madre o en la pareja (50%), el 28,6% vive con la familia extensa de la madre, porcentaje que baja hasta el 21,4% en el caso de la familia extensa del padre, y con un dato menor, los participantes señalan otras opciones, aclarando que sus hijos/as viven solos debido a su mayoría de edad. No se detecta ningún infante en alguno de los dispositivos del servicio de menores.

Vinculando la custodia de los hijos/as con el sexo del progenitor que da respuesta al cuestionario se aprecian notables diferencias. Bajo la responsabilidad de la pareja, sobresalen los hombres con un 92,3%, frente al 7,7% de las mujeres. Obviamente, la opción de la familia extensa es considerada en segundo lugar, de tal forma que cada progenitor opta por su propia. Así, entre los que declaran dejar a sus hijos/as con la familia extensa paterna, destacan los hombres. Además, dentro de la población encuestada que señala otras posibilidades, el 66,7% son hombres y el 33,3% mujeres. Podemos concluir que desde una vertiente masculina, mayoritariamente se hace cargo de los hijos a la pareja o en familia extensa, y en el caso femenino mayoritariamente se ocupa la familia extensa de la madre, lo cual puede ser debido a que el 75% de las mujeres tiene la pareja también en prisión. En definitiva, los hijos/as de los internos/as de Teixeiro quedan bajo la custodia de la familia extensa materna.

Un alto porcentaje de hombres y mujeres aseguran tener una relación muy buena con sus hijos/as (79,3%), dato que, unido a aquellos que concuerdan en que su relación es buena (10,3%), representa casi la totalidad de los progenitores encarcelados que participaron en este estudio (89,6%). Esto apunta a la idealización de la situación familiar, ya que muchas veces lo que se refleja es más lo que les gustaría tener que lo que realmente tienen (Lorenzo, 1997). Tan sólo el 10% no tiene relación con los hijos/las, dato que resulta bastante bajo habida cuenta las dificultades de acceso a la comunicación en medio penitenciario y al distanciamiento físico. También debemos considerar que en algunos casos el delito cometido comporta el alejamiento por orden judicial de los menores

En esta línea, los medios empleados para mantener esta relación son fundamentalmente las comunicaciones telefónicas (84%), seguidas de las familiares, y el envío de cartas, ambas, con el mismo porcentaje (52%). Los participantes señalan un uso similar de las comunicaciones orales y de convivencia, y con un dato menor se observan las comunicaciones íntimas (12%).

Por lo tanto, los padres y madres de nuestra investigación usan diversas vías para comunicarse con sus hijos/as, resultando una gran variedad y combinación en las alternativas propuestas, entre las que sobresale la carta y las comunicaciones telefónicas; y a estas se le añade también las comunicaciones familiares.

Respeto de la relación con los hijos/as es necesario analizar la pluralidad de temáticas que se desarrollan en las conversaciones entre los progenitores encarcelados y los menores. Mayoritariamente, los temas tratados versan sobre el ámbito educativo, concretamente, su progreso en la escuela, las actividades que realizan y sus aprendizajes; seguidamente, se observan cuestiones referentes a su comportamiento en la casa y como debe mejorarlo, en el caso de no ser bueno; a continuación, el ámbito familiar y las relaciones sociales, donde caben temas personales de su día a día, su rutina, quien son sus amigos/as y como se encuentran con las personas que están conviviendo; por último, se presentan temáticas relacionadas con ilusiones y sueños, haciendo planes para un futuro juntos y evitando hablar de la situación de encarcelamiento, a través de juegos y/o chistes. Merece especial mención que, algún progenitor les pide que el comportamiento sea mejor que el suyo, y afirman que intentan educar a sus hijos/as mejor del que lo hicieron con él mismo.

Por último, centrándonos en la vida en prisión, el 10,3% de la población encuestada afirma que lleva menos de un año encarcelada, frente a un 34,5% que acumula de uno a tres años. En todo caso, la mayor parte de la muestra lleva en prisión de cuatro a siete años (27,6%) o supera este tiempo (27,5%) con más de ocho años.

Al cruzar el sexo con el tiempo en prisión, evidenciamos que los que llevan internos menos de un año son, sobre todo, hombres. Dentro de la permanencia en un centro penitenciario de uno a tres años, sobresalen los hombres con un 80% de los hombres, porcentaje que desciende hasta el 20% en el caso de las mujeres. Dichos porcentajes reflejan que, mayoritariamente, la población masculina tiene un tiempo de estancia en el Centro Penitenciario, menor en comparación a la femenina, como puede observarse en los datos de los intervalos temporales más bajos. Sin embargo, se revelan datos similares en el tiempo de cuatro a diez años en ambos sexos.

Los/as sujetos de nuestra muestra sitúan en los intervalos de uno a tres y más de cuatro, el tiempo que llevan en prisión. Es importante resaltar que con la reforma del Código penal, se incrementó el tiempo en prisión por delitos contra la salud pública, lo cual influyó la permanencia en prisión, concretamente, de las mujeres que están presas por delitos de este tipo (Galán, 2015). El delito también se relaciona con el grado de clasificación penitenciaria (1º, 2º, 3º, y libertad vigilada). Concretamente, el grado de clasificación de la totalidad de la población encuestada es el segundo, determinado por la duración de la condena y el perfil delictivo, individual, familiar y social, según la información ofrecida por el responsable de formación de la prisión (registro anecdótico).

Retomando los datos sobre las edades de los hijos/as, es importante establecer la relación con el tiempo en prisión de sus progenitores, con el fin de detectar si los menores nacieron ya en esta situación de privación de libertad, o conocer el período de convivencia previo al distanciamiento. Se observan casos en el que los hijos/as son tenidos en prisión, lo cual puede deberse a las relaciones sentimentales iniciadas en ese contexto o bien, un estrecho acercamiento entre la permanencia en prisión y la edad de los menores, traducándose en un pequeño intervalo de tiempo de convivencia. Pese a esto, mayoritariamente no existen grandes diferencias en relación a la permanencia en prisión y a las edades.

Finalmente, relativo a las visitas en prisión, elemento esencial para su reinserción social, el 85,2% de los participantes reciben visitas de miembros de su familia o amigos, frente al 14,8% que no señala ninguna de las opciones propuestas. Los motivos para esta ausencia

se concentran en no tener a la familia en España, en el caso de la población extranjera, o el alejamiento de su ciudad de residencia.

Mayoritariamente, reciben visitas del padre o de la madre (73,3%) y de los hermanos (68,2%). Las visitas de su pareja (40,9%) e hijos/as (50%) se sitúan en un segundo plano. Además, los miembros de la familia extensa (31,8%), caso de abuelos, primos, tíos, sobrinos, también tienen una presencia importante.

En definitiva, los progenitores que forman parte de nuestra muestra son chicos; españoles; con una permanencia en prisión entre los cuatro y los siete años o más de ocho; con un nivel educativo medio-alto; están solteros; otros, los que tienen pareja, no tienen en la actualidad su compañera en prisión; convivían con su pareja y/o con sus hijos/as antes de la entrada en prisión; tienen uno o dos hijos, con edades comprendidas entre los doce y los diecisiete años; la custodia de ellos está en la pareja o en la familia extensa; la relación con los menores es buena o muy buena; predomina el contacto a través de las comunicaciones telefónicas, y mantienen trato con su familia, ya que reciben visitas del padre o madre y de sus hermanos, y mismo de sus hijos/as.

LOS ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES Y MADRES PRIVADOS DE LIBERTAD

La familia es pieza clave en los procesos de socialización de sus miembros, con el fin de que puedan tener un buen desarrollo personal y social, y adaptación social (Musitu, 2015). Así, formando parte de estos procesos se presentan determinadas pautas de crianza o estrategias de socialización, de las que debemos destacar dos componentes: el contenido, es decir, que es lo que se transmite; y las formas, como se transmite. De este modo, en la escala que empleamos (Alonso, y Román, 2003), situamos a los sujetos en tres situaciones familiares hipotéticas, que reflejan tres tipos de conflicto (externo, interno y transgresión de normas). Además, cada conflicto introduce seis posibilidades de respuesta adulta, para las cuales existen dos ejemplos representativos por cada uno de los tres estilos educativos (estilo autoritario, equilibrado y permisivo).

En el análisis de la escala consideramos como variable independiente al sexo y a los años de permanencia en prisión. Además, es preciso destacar que se evidencia una limitación en el estudio, puesto que nos fue imposible aplicar la escala, en su adecuada versión, a los menores de los progenitores que componen nuestra muestra.

Siguiendo las normas de corrección de Alonso, y Román (2003) para la escala abreviada de adultos, obtenemos las puntuaciones directas de la suma de repuestas elegidas en base a cada uno de los estilos educativos familiares y su hipotética frecuencia, así cuanto más elevada sea la puntuación, mayor será la probabilidad de incidente de uno u otro estilo en las diferentes situaciones y conflictos formulados. Por lo tanto, en nuestra muestra nos encontramos, mayoritariamente, con un estilo educativo equilibrado o democrático, seguidamente, se muestra un estilo permisivo y ningún estilo autoritario.

La primera situación formulada, hace referencia a cuando se inicia algo nuevo, es decir cuando los menores afrontan un aprendizaje de diversa tipología. Así, tanto en el conflicto externo, como en el interno y en la transgresión de normas no se observan diferencias notables atendiendo a las medias de las respuestas de los padres y madres, pese a que se constata una mayor tendencia positiva en las mujeres.

Sin embargo, debemos señalar que en el conflicto interno, en el ítem "si lo está pasando mal lo mejor es que no lo haga" (ítem 9), encontramos diferencias estadísticamente significativas ($t = -3,70$; $p < 0,05$). De este modo, se muestra una respuesta más positiva en la madres, con un promedio de 2,38, marcando las opciones algunas y bastantes veces, frente a los hombres que responden nunca o pocas veces en esta cuestión. En esta línea, en el ítem 17, incluido en transgresión de normas, de nuevo las mujeres contestan de forma más positiva (1,75) que sus compañeros (0,54), siendo las diferencias estadísticamente significativas.

En lo referente a la desviación típica, se observa una mayor dispersión en las respuestas de las mujeres frente a los hombres, pudiendo afirmar que en el caso femenino se evidencia más variedad en las contestaciones.

La segunda situación acoge la ruptura de rutinas cuando, por alguna razón, el menor ve alterado su cotidianidad. Al igual que en la primera situación mostrara una tendencia clara que diferencia las respuestas según el sexo.

Debemos señalar el ítem 29, referente a “lo mejor será no fijarse en su conducta”, en el que observamos diferencias estadísticamente significativas a favor de la mujer que muestra una mayor inclinación a no fijarse en el comportamiento del menor. Del mismo modo, también hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en las respuestas la “al estar fuera de casa haría la vista gorda y no le reñiría” (ítem 33), siendo de nuevo ellas las que muestran más acuerdo.

Con respecto a la desviación típica, la dispersión de las respuestas es diferente según el sexo. En el caso de las mujeres, se observa una mayor diversidad en las opciones de respuesta en comparación a sus compañeros.

En lo relativo a la tercera situación, cuando cuentan o muestran algo, es decir, expresión de la necesidad de compartir con el adulto, buscar protección, ayuda o reafirmación, señalamos que no se observan diferencias estadísticamente significativas en las repuestas a los ítems.

A pesar de esto, sí que detectamos diferencias en las medias según el sexo. En este caso, los hombres muestran una respuesta más positiva en comparación a sus compañeras, pero son ellas las que evidencian una mayor dispersión en sus contestaciones.

En definitiva, encontramos diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los ítems formulados (ítem 9, 17, 29 y 33). Además, se evidencia una mayor tendencia a la respuesta positiva, salvo en la situación tercera, en el caso femenino.

Analizamos también los estilos educativos segundo los años de permanencia en prisión. Para esto, fue preciso agrupar las opciones de respuesta (cinco), en dos componentes (menos de tres años y más de tres años), con el objeto de poder realizar el análisis.

En la primera situación no se aprecian diferencias significativas segundo el tiempo en prisión. Sin embargo, podemos observar, mayoritariamente, un promedio más alto entre los progenitores que llevan más de tres años en el medio penitenciario, lo que se traduce en unas respuestas más positivas. Del mismo modo, en este grupo es donde encontramos una dispersión mayor en las respuestas.

Sin embargo, en la segunda situación se muestran diferencias estadísticamente significativas en el ítem 29, “lo mejor será no fijarse en su conducta, no le diría nada”, reflejándose un mayor acuerdo en las respuestas, en los sujetos que lleven más de tres años encarcelados.

Además, los datos del promedio y de la desviación típica son mayores en este grupo, lo que nos lleva a afirmar la mayor positividad pero también, dispersión en las respuestas

Por último, en la tercera situación no encontramos ninguna diferencia significativa en relación a las cuestiones que identifican las prácticas educativas familiares y al tiempo de permanencia en prisión. Al igual que ocurría en las dos situaciones hipotéticas, anteriores, que la escala nos presenta, el promedio es mayor cuando el padre o la madre llevan en prisión más de tres años, evidenciándose una positividad en las respuestas.

En la relación entre la permanencia en prisión solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en un caso (ítem 29). A pesar de esto se observa una correspondencia en las tres situaciones en torno a la positividad de las respuestas en el caso de los sujetos con una permanencia en prisión superior a los tres años.

En definitiva, la mayoría de hombres tienen un estilo democrático o igualitario, y las mujeres un estilo más permisivo. Además, teniendo en cuenta la variable de la permanencia en prisión, en el estilo democrático no observamos una tendencia clara, ya que tanto define a sujetos con menos de tres años en prisión, como a aquellos que ya suman ese tiempo. Sin embargo, cabe destacar, que los hombres y mujeres que presentan un estilo educativo permisivo, sí que llevan más de tres años en el centro penitenciario.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Una vez realizado el recorrido por el marco teórico, se deriva de esta revisión una serie de aspectos que dotan al heterogéneo colectivo de progenitores privados de libertad unas características definitorias, al que debemos sumar una compleja situación familiar de estos hombres y mujeres en instituciones penitenciarias, y la escasa atención a esta dimensión. Todos estos aspectos deben ser considerados a la hora de diseñar una intervención socio-educativa desde el marco de la educación familiar.

En este sentido, la escasa atención a la paternidad y la maternidad en la investigación social y educativa, así como la insuficiente delimitación normativa provocan una dificultad para lograr el equilibrio entre el cumplimiento de privación de libertad y los derechos de la infancia reconocidos por la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y de las Niñas de la ONU (1989), donde se asienta el principio del interés superior del niño/a referente a su bienestar físico, moral y emocional. Además, se establece la obligatoriedad por parte de los Estados de facilitar el contacto regular entre progenitor e infante, y garantizar la continuidad y estabilidad en su vida referente a sus cuidadores y al ambiente. Hace falta decir que, la consideración de la figura materna y de los menores en los centros penitenciarios, sufrió una evolución significativa, con la creación de nuevos dispositivos de carácter más flexible, y fomentando el desarrollo de los menores en un contexto normalizado.

En esta línea, es preciso poner una especial atención a la familia como medio de socialización y como fuente de estimulación. A pesar del encarcelamiento de los progenitores, estos deben tener la posibilidad de seguir cumpliendo sus funciones parentales, desde un estilo educativo idóneo, como es el democrático. El tratamiento penitenciario debe incluir la atención a esta dimensión, activando programas de educación familiar, que debe contemplar la pluralidad de circunstancias, orientando a los internos e internas, para seguir estando presentes en la vida de su hijo/a, ya que de lo contrario, afectará negativamente al desarrollo individual y social del niño/a, y su propia adaptación al contexto de privación de libertad, sin olvidar la dificultad del reencuentro familiar que se produce con el fin de la condena. Un ejemplo de esta perspectiva de trabajo, está presente en el Centro Penitenciario de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), prisión exclusiva femenina. Derivado de esta ejemplificación, se manifiesta la invisibilidad de la figura paterna en Instituciones Penitenciarias, puesto que el único Programa de Educación Familiar detectado que acoge a la totalidad de una prisión, se desarrolla en un Centro Penitenciario femenino.

El análisis de los fundamentos teóricos que enmarcan esta investigación, nos llevan a abordar la realidad concreta del Centro Penitenciario de Teixeiro (A Coruña), para estudiar el perfil individual y familiar, y los estilos educativos parentales de los internos/as que allí residen, con fin de sentar las bases pedagógicas de un programa de educación familiar.

Los progenitores que participan en nuestro estudio se caracterizan por su juventud, ser españoles y por tener un nivel educativo medio-alto. Están solteros, pero tienen uno o dos hijos/as, con edades comprendidas entre los doce y los diecisiete años, que viven con la pareja o bien con la familia extensa. Mantienen una buena relación con los hijos/as, a través del contacto facilitado por las comunicaciones telefónicas.

Tras formular las principales aportaciones de esta investigación, debemos presentar junto con los objetivos y las hipótesis de trabajo definidas, algunas conclusiones sobre las cuestiones estudiadas. Así, no podemos confirmar la totalidad de las hipótesis señaladas en el planteamiento empírico de esta investigación.

Puesto que, el estilo educativo parental que detectamos es el democrático, se añadimos el sexo y los años de permanencia en prisión, dicho resultado cambia, ya que en las mujeres predomina un estilo educativo permisivo, lo cual también es mayoritario, en los sujetos con un largo período de tiempo en prisión.

Por otra parte, nuestros datos reflejan que las instituciones penitenciarias no atienden la dimensión parental de los hombres y mujeres en situación privativa de libertad. Aunque se desarrollan iniciativas, como en el Centro Penitenciario de Alcalá de Guadaíra o la Escuela

de Padres del Centro Penitenciario de Teixeiro, no se llevan a cabo programas de educación familiar integrales y sistemáticos, que posibiliten y fomenten afrontar las implicaciones familiares, que supone la entrada, la permanencia y la salida de prisión.

Una vez analizadas estas cuestiones, creemos que estamos en condiciones de adelantar los ejes que debería contemplar un Programa de Educación Familiar en centros penitenciarios. Así, consideramos que es necesario trabajar educativamente hablando en tres grandes frentes:

- Entrada en prisión: atendiendo a la situación familiar de cada interno e interna, tanto el progenitor como el hijo/a debe hacer frente a una nueva realidad, que delimita el contacto. Por lo tanto, debemos apoyar, acompañar, y guiar, de la forma más adecuada, ese distanciamiento, y así lograr la mejor adaptación de ambos, desde diferentes contextos, con el análisis diagnóstico inicial.
- Educar desde la distancia: realizando orientaciones familiares, las cuáles se basen en la premisa de que no existe un único modo de vivir en familia, en el conocimiento de motivaciones y habilidades para una nueva forma de comunicación, en el establecimiento de una relación afectiva y positiva, y en la no valoración negativa de los miembros de la familia que son cuidadores del menor. Además, debemos enseñar cómo educar a través del juego, la gestión de los conflictos y entender la etapa evolutiva del menor.
- Reencuentro familiar: una vez que se produce el reencuentro surgen dudas y cuestiones vinculadas al tiempo de distanciamiento, a la pérdida de la cotidianidad entre la totalidad de los miembros de la familia y al proceso de adaptación de nuevo a la unidad familiar. Ante esto, durante el encarcelamiento debemos apoyar y acompañar, al tiempo que se dan pautas para preparar este proceso.

Este programa debe iniciarse en medio penitenciario, pero debe continuar en el exterior, donde la comunidad tiene un papel crucial, para lograr la consecución y la durabilidad del cambio de actitudes y conductas. Así, de manera complementaria, la comunidad debe ser un elemento activo en el proceso de reeducación y reinserción en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study os the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Albert, M. (2006). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Madrid: Mc GrawHill.
- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Alonso, J., y Román, J. M. (2003). *Escalas de Identificación de Prácticas Educativas Familiares*. Madrid: CEPE.
- Bernardo, J., y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Eurostat (2014). *Matrimonios y nacimientos en España*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Marriages_and_births_in_Spain/es
- Galán, D. (2015). *Los módulos de respeto: Una alternativa al tratamiento penitenciario* (Tesis Doctoral). Madrid: Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Garrido Genovés, V. (1988). La prisión como institución de ayuda educativa. *Bordón*. 40(4), 639-648.
- Garrido Genovés, V., y Redondo, S. (1999). *Principio de criminología*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Jiménez, J., y Palacios, J. (1998). *Niños y madres en prisión. Desarrollo psicosociobiológico de los niños residentes en centros penitenciarios*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Latorre, A., Del Rincón, D., e Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lorenzo, M. (1997). *La delincuencia femenina en Galicia: La intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- Musitu, G. (2015). Socialización y ajuste en la adolescencia. En M. A. Santos Rego (ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 35-56). Madrid: Síntesis.
- Robertson, O. (2007). *El impacto que el encarcelamiento de un(a) progenitor(a) tiene sobre sus hijos*. Ginebra: QUNO.
- Robertson, O. (2008). *Niños y niñas presos de las circunstancias*. Ginebra: QUNO.
- Rosenberg, J. (2008). *La niñez también necesita de su papá: hijos e hijas de padres encarcelados*. Ginebra: QUNO.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2016). *Estadísticas de Instituciones Penitenciarias*. Recuperado de: <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos> el 20/05/2016.
- Varela Portela, C. (2015). *Delincuencia femenina e inmigración. Perfil socioeducativo y propuesta de intervención centrada en la competencia social* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

DISPOSITIVOS PERFORMATIVOS DEL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Juan Carlos Madrid-Castro
Universitat de València

PALABRAS CLAVE

Neoliberalismo; Privatización; Performatividad; Cultura escolar.

RESUMEN

La presente comunicación abordará la articulación de los dispositivos de la performatividad en el sistema escolar público de Chile. Desde los años ochenta del siglo XX, el sistema educativo chileno vive un importante proceso de transformación que se enmarca en la revolución neoconservadora, la irrupción del neoliberalismo y la adopción de políticas educativas propiciadas por organismos internacionales. Lo anterior ha posibilitado la fuerte entrada de la privatización, de la nueva gestión pública y de la performatividad en el sistema público, lo que ha cambiado la concepción de la gestión educativa y ha transformado el quehacer de inspectores, directivos y profesores, teniendo repercusiones en el gobierno de los centros y en el trabajo docente. El análisis de la performatividad y de los dispositivos que la hacen posible –algunos, elementos de larga data en la escuela, pero otros, tecnologías o discursos incorporados de manera reciente– evidencia una relación entre el devenir histórico del país, la adopción de reformas educativas orientadas por organizaciones internacionales y la estructuración de diversos dispositivos performativos en cada una de las esferas de la gestión educativa, los que se articulan a través de diferentes sistemas de medición, evaluación, clasificación y comparación, con el propósito de generar una cultura performativa a distintos niveles y en distintos agentes del sistema escolar, principalmente en directivos y docentes.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El problema a investigar se relaciona con los dispositivos de la performatividad en el sistema escolar público de Chile; específicamente, con los mecanismos que permiten la implementación de la lógica performativa en la cultura escolar y sus consecuencias en los agentes educativos afectados.

El presente trabajo tiene, en esta fase, un carácter exploratorio y se fundamenta básicamente en la revisión de la literatura y de los cuerpos legales vigentes en el país. La investigación busca establecer dos cuestiones: en primer lugar, identificar los dispositivos de la performatividad del sistema escolar público chileno, su articulación y su relación con las esferas de gestión de la política educativa y, en segundo lugar, definir categorías de análisis que permitan comprender las implicancias de la performatividad a distintas escalas y en distintos agentes educativos.

LA IRRUPCIÓN DEL NEOLIBERALISMO EN EDUCACIÓN

La irrupción del neoliberalismo en educación ha supuesto importantes transformaciones en las políticas educativas a una escala global, pero también a nivel local, ya que las políticas de los Estados comienzan a ser modeladas y financiadas por organizaciones internacionales entre las que destacan el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, en el caso de América, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Entendiendo el neoliberalismo como una racionalidad o como un “modo de pensar que extiende a todas las esferas de la existencia un sistema de valores y de medidas basado en el mercado y que concibe al ser humano y las relaciones humanas desde un punto de vista esencialmente económico” (Rizvi, 2016, p. 5), los cambios que promueven dichas reformas educativas tienen un

trasfondo eminentemente económico, aun cuando los discursos que se levantan alrededor de ellas no lo evidencien.

Así, el sistema educativo chileno, al igual que el de la mayoría de los Estados occidentales, se vuelca a la lógica empresarial y a los requerimientos del mercado en todos sus términos, fundamentalmente en lo referido al mercado laboral, a las necesidades de mano de obra y a la empleabilidad, todo ello en el marco de la teoría del capital humano. En este contexto, el Estado de Chile comienza a transformar el sistema educativo buscando fundamentalmente la mejora de los resultados y lo hace a través de la introducción de nuevas racionalidades, entre ellas, la privatización, la nueva gestión pública y el nuevo concepto de desempeño o performatividad. De esta forma, evita realizar las costosas inversiones que suponen las reformas educativas estructurales.

CONCEPTUALIZACIÓN

La performatividad o nuevo concepto de desempeño

La performatividad o desempeño, *performativity*, refiere a un nuevo profesionalismo docente, en estricto rigor se trata de “una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento” (Ball, 2003, pp. 89-90).

Para Ball, la transformación del concepto de desempeño, en el contexto de las reformas neoliberales, supone ingentes cambios en las prácticas de los profesores, entendiendo a estos últimos como todos aquellos que enseñan o hacen investigaciones en centros educativos y universitarios. Al respecto, es importante destacar que, si bien desempeño es un término usado hace mucho tiempo en el análisis de las políticas públicas, hasta ahora no se había reparado mayormente en el rol que juega en la construcción de las subjetividades de los individuos.

Ahora bien, debe considerarse que, el mecanismo clave en y para la reforma política y la reingeniería cultural del sector público, en el marco de la nueva gestión pública, es el gerencialismo, el que representa la introducción de una nueva forma de poder en el sector público que “juega un papel clave en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos” (Ball, 2003, p. 90).

Este es un cambio trascendental, ya que con este concepto de desempeño el profesor se da cuenta que puede ser mejor o, incluso, “el mejor”, mejor que sus compañeros. En efecto, mediante su investigación sobre la creación del nuevo docente performativo en Andalucía, Luengo y Saura, comprobaron mediante entrevistas en profundidad que los profesores forman parte de “...un proceso de competitividad por alcanzar las mejores cotas numéricas, en permanente superación al rendimiento de los compañeros” (Luengo & Saura, 2013, p. 147).

El concepto de dispositivo

La idea de dispositivo está presente en Foucault, sobre todo en lo referente a su visión sobre el poder y el gobierno, en el marco del concepto gubernamentalidad o “gobierno de los hombres”. Foucault nunca definió el término, pero sí explica que se trata de un conjunto heterogéneo, una red que se establece entre varios elementos y que tiene una función esencialmente estratégica. A partir de allí, tanto Deleuze como Agamben han llegado a sus propias definiciones; este último, plantea que el dispositivo nombra “...aquello en lo cual y a través de lo cual se realiza una actividad pura de gobierno sin ningún fundamento en el ser. Por esta razón, los dispositivos siempre deben implicar un proceso de subjetivación, es decir, deben producir su sujeto”. (Agamben, 2015, p. 21).

También siguiendo a Foucault, Agamben generaliza el ya amplio abanico de dispositivos foucaultianos, llamando dispositivo "...literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes". (Agamben, 2015, p. 23).

Por último, es necesario destacar que, según Agamben, "al enorme crecimiento de dispositivos en nuestra época, le corresponde así una también enorme proliferación de procesos de subjetivación" (Agamben, 2015, p. 24). A propósito de ello, el contexto educativo no escapa a esta realidad, ya que en las últimas décadas se ha producido un gran desarrollo de ambos elementos. En esta línea Aguilar plantea que, "de hecho podría hablarse de un conjunto de dispositivos y tecnologías que actúan en connivencia, generando una trama de visibilidad y formatos prácticos con capacidad para conformar los modos de actuación de los agentes en las organizaciones" (Aguilar, 2009, p. 17).

Las esferas de la gestión educativa

El concepto de esfera de la gestión educativa se fundamenta en la idea de esfera de valor de Max Weber. "Con el advenimiento de la modernidad y a partir de la ruptura con los lazos tradicionales, Weber destaca una diversificación de esferas asociada al proceso de racionalización como característica primordial de Occidente" (Cruz, 1999). Según Weber, se trata de una expansión del proceso de racionalización a todos los ámbitos de la vida social, lo que significa una creciente diferenciación de esferas orientadoras de la acción humana.

Las esferas de la gestión educativa están en permanente interrelación y se condicionan e influyen de manera recíproca, aun cuando tienen su propia autonomía. Aguilar define tres: i) la esfera de los productos, referente a la monitorización de resultados; ii) la esfera de los procesos, relacionada con las tecnologías para el cambio y iii) la esfera de la gestión, propia de los instrumentos de la gestión de la calidad; la tríada para el cambio, constituida por la evaluación, la mejora y la gestión de calidad (Aguilar, 2016).

Sobre cada una de estas esferas se generan políticas educativas que muchas veces responden a principios económicos más que pedagógicos, que transforman la vida de los centros educativos, la gestión directiva de los mismos, el quehacer docente y las dinámicas de aula. En efecto, con el advenimiento de las reformas neoliberales, se somete a los sistemas educativos –y por ende a los centros educacionales– al escrutinio de dispositivos de auditoría propios del *accountability*.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar la articulación de los dispositivos performativos del sistema escolar público de Chile mediante un proceso de revisión documental de la literatura y de la normativa, para definir categorías de análisis que permitan comprender sus consecuencias a distintas escalas y en distintos agentes del proceso educativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer los dispositivos de la performatividad en el sistema escolar público de Chile mediante la interrelación de lo planteado por la literatura y la normativa.
- Definir categorías y niveles de análisis para estudiar las consecuencias de la performatividad en el sistema escolar público de Chile conforme a lo establecido por la literatura.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Este trabajo surge de la inquietud por explicar, desde un punto de vista crítico, una de las mayores problemáticas del sistema educativo chileno actual, específicamente, las dificultades del trabajo directivo y docente en el sistema escolar público producto de las nuevas acepciones del concepto de desempeño, surgidas en un modelo de educación altamente influenciado por políticas neoliberales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Siguiendo la tesis de Stephen Ball que plantea que la privatización, la nueva gestión pública y la performatividad modifican el desempeño, las prácticas y el profesionalismo docente, se pretende identificar los dispositivos de la performatividad en el sistema escolar chileno y abordar sus implicancias y sus principales consecuencias en los agentes educativos seleccionados.

Se trata de un tema de investigación muy relevante, ya que pone de manifiesto la existencia de un discurso dominante que modela la educación como una práctica al servicio del sistema productivo, desvirtuando de este modo, el proceso de crecimiento y desarrollo corporal, intelectual, emocional y moral que implica educar.

El problema a investigar queda así configurado por los dispositivos de la performatividad en el sistema escolar chileno, es decir, aquellos mecanismos que permiten la implementación de la lógica performativa en la cultura escolar y sus consecuencias en los agentes educativos afectados.

METODOLOGÍA Y MATERIALES UTILIZADOS

Se decidió abordar un trabajo de investigación de carácter documental, basándose en los materiales disponibles: diversas fuentes académicas, literatura gris –en su mayoría, textos elaborados por el gobierno de Chile y distintas reparticiones públicas, así como materiales producidos por las agencias supranacionales involucradas, entre ellas la OCDE– y la normativa vigente. Por su nivel de profundidad, el estudio corresponde a una investigación exploratoria y por su diseño a una investigación documental. La revisión bibliográfica del universo documental mediante la técnica del análisis documental, permitió identificar los conceptos capitales y los tópicos más relevantes y, a partir de ellos, comprender el desarrollo de las políticas educativas del Chile actual, reconocer los dispositivos de la performatividad del sistema escolar público y su articulación y, por último, escoger las categorías de análisis teórico a utilizar en distintos niveles, para estudiar las consecuencias de la performatividad en el contexto educativo chileno.

En consideración a los conceptos desarrollados y trabajados por Ball (2003 y 2008) y por Ball y Youdell (2007), se escogen como categorías de análisis a desarrollar: i) los cuasi mercados; ii) la gestión de resultados; iii) la nueva gestión pública y iv) la performatividad (o nuevo concepto de desempeño). Estas categorías consideran los tres ámbitos clave de la política educativa definidos por Ball (privatización –endógena y exógena–, nueva gestión pública y performatividad) y los tres componentes de la privatización endógena definidos por Ball y Youdell (cuasi mercados, gestión de resultados y nueva gestión pública). Como puede apreciarse, dentro de esta conceptualización, la nueva gestión pública es a su vez un ámbito de la política educativa y uno de los componentes de la privatización endógena. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que, a propósito del avance y profundización de las políticas educativas neoliberales, tales categorías de análisis pueden modificarse a futuro producto de la emergencia de nuevas dinámicas o tecnologías relacionadas con el problema estudiado. En cuanto a los niveles de análisis, se establecen dos: i) nivel meso, relacionado con la administración provincial y municipal y ii) nivel micro, relacionado con los centros educativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En Chile se han desarrollado las tres dimensiones de la política educativa propias de las reformas neoliberales: los procesos de privatización, la performatividad o nuevo concepto de desempeño y el desarrollo de la nueva gestión pública. Sin duda alguna, el proceso más arraigado en esta era de reformas es la privatización, fundamentalmente, la privatización endógena, que se puede reconocer en los cuasi mercados, la gestión de resultados y la nueva gestión pública.

Luengo y otros exponen que Chile es considerado un "...arquetipo del neoliberalismo educativo, en el que se experimentó por primera vez la aplicación masiva de las recetas neoliberales para gestionar servicios públicos como la salud, la previsión social o la educación" (Luengo, Olmedo, Santa Cruz, & Saura, 2012, p. 8). Precisamente, en el plano de la educación, Chile ha adoptado un modelo educativo altamente privatizado, el que algunos investigadores llaman "modelo educativo mercantil" (Assaél y otros, 2015), que ha servido de referente para otros países de la región. En efecto, en el contexto de la llamada transnacionalización de la educación, Chile ha sido el puerto de entrada de las políticas globales de reforma educativa recomendadas por organizaciones supranacionales (Assaél y otros, 2015) como el mismo Banco Mundial o la OCDE. Según Cavieres "...los proyectos del Banco Mundial se reducen a la especificación de un conjunto de factores que, supuestamente, al ser fortalecidos aumentarían sustancialmente la eficacia del sistema educativo. Estos factores dicen relación fundamentalmente con la igualdad y la calidad" (Cavieres, 2009, p. 30).

Ahora bien, aunque en su minuto se planteó que la privatización mejoraría la calidad de la educación, puesto que la competencia en el mundo privado obliga a brindar un producto de mejor calidad y el mercado, con su capacidad de autorregulación, lleva a la desaparición de la oferta de "mala calidad", lo cierto es que, hasta el día de hoy, en la realidad chilena, estas premisas no se han podido comprobar. Al respecto Rizvi plantea que "en Chile, la privatización siempre ha sido un tema candente y la cuestión referente a si ella ha conducido o no al progreso de la calidad, no está del todo zanjada y sigue siendo muy controvertida" (Rizvi, 2016, p. 8).

DISPOSITIVOS PERFORMATIVOS DEL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

De manera simultánea al proceso de privatización, se han ido incorporando, progresivamente, una serie de dispositivos performativos que, en la actualidad, operan en las tres esferas de la gestión educativa definidas por Aguilar (2016), dispositivos cuya articulación e imbricación permite la operatividad de la cultura performativa.

Dispositivos performativos por esfera de la gestión escolar

Principales dispositivos de la esfera de los productos

- a) Prescripciones de entrada
 - Bases Curriculares.
 - Estándares de Aprendizaje.
- b) Mecanismos de monitorización
 - El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).
 - Evaluaciones externas nacionales:
 - Evaluación Progresiva.
 - Evaluaciones de aprendizaje o Pruebas de Nivel PME-SEP.
 - Prueba de Selección Universitaria (PSU).
 - Evaluaciones externas internacionales:
 - Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).
 - Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS).

- Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS).
 - Evaluaciones externas nacionales administradas por empresas privadas:
 - Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje, SEPA (MideUC, PUC).
 - Prueba de Calidad de Aprendizaje, PCA (CEIS Maristas).
- c) Evaluación docente
 - Nacional: El Sistema de Evaluación Docente (CPEIP-Docentemás).
 - De centro: Acompañamiento al aula o sistema similar.
- d) Sistema de incentivos por resultados
 - De los estudiantes: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED).
 - De los docentes:
 - Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI).
 - Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).
 - Los establecidos por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
 - De los directivos: Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO).

En la esfera de los productos, el dispositivo central es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), la principal evaluación externa del sistema educativo chileno.

Principales dispositivos de la esfera de los procesos

- a) Supervisores del sistema educativo
 - Asesores técnico pedagógicos de la Dirección Provincial de Educación (DEPROV).
 - Coordinadores técnico pedagógicos de los sostenedores municipales: Dirección de Educación Municipal (DEM), Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o Corporaciones municipales, según sea el caso.
- b) Formación permanente o formación en ejercicio
 - Cursos de formación y/o perfeccionamiento dictados y/o licitados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
 - Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Nueva Carrera Profesional Docente).
- c) Mejora educativa
 - Planes de Mejoramiento Educativo, financiados en la mayoría de los casos por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (PME-SEP).

En la esfera de los procesos tiene especial relevancia el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que introduce nuevas modificaciones al Estatuto de los Profesionales de la Educación y establece, entre otras disposiciones, que: “los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional” (Ley 20.903, 2016, Art. 11).

Principales dispositivos de la esfera de la gestión

- a) La gestión del territorio y de los centros: la municipalización de la educación pública.
- b) La dirección escolar: la profesionalización de la dirección
 - Gestión de calidad.
 - Liderazgo escolar.
- c) Los modelos de autoevaluación y gestión de calidad
 - Evaluación Indicativa de Desempeño (Agencia de Calidad de la Educación).

- Sistema de Monitoreo de Desempeño Institucional (Agencia de Calidad de la Educación).
- Certificación de Calidad (Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar, Fundación Chile-PUC).

En la esfera de la gestión, el dispositivo más importante es la profesionalización de la dirección escolar, la que se caracteriza, fundamentalmente, por la promoción de dos principios: la gestión de calidad y el liderazgo escolar.

Categorías y niveles de análisis de los dispositivos performativos

Como puede apreciarse, se trata de un sistema integrado en el que procesos de evaluación, rendición de cuentas y gestión empresarial se articulan para sostener la performatividad y transformar las prácticas de la escuela, desde el nivel directivo hasta el docente.

A la luz de la revisión del universo bibliográfico definido y del análisis documental de las fuentes académicas, las disposiciones legales y la literatura gris o documentos emanados desde ministerios y agencias gubernamentales, se ha definido que este sistema performativo y sus efectos en los distintos agentes del sistema escolar, distribuidos en distintos niveles, puede ser estudiado a partir de cuatro categorías de análisis:

- a) Los cuasi mercados;
- b) La gestión de resultados;
- c) La nueva gestión pública;
- d) La performatividad.

Estas categorías, junto con atender al desarrollo histórico de los procesos estudiados, permiten centrar el objeto de estudio en las consecuencias de la tecnología performativa en directivos, docentes y el gobierno de los centros educativos.

A su vez, tal como indica la teoría, la cultura de la performatividad se instala desde la política educativa nacional y se configura como una tecnología que busca generar transformaciones a nivel macro, meso y micro. Por ello, se requiere estudiar su funcionamiento en dos niveles de análisis.

Cuadro 1: Niveles de análisis de las transformaciones producidas por la performatividad en el sistema escolar chileno

Nivel de análisis	Institucionalidad	Agentes implicados
Local (Meso)	Administración provincial y municipal	Asesores TP DEPROV Coordinadores TP DEM
Centros educativos (Micro)	Establecimientos educativos	Directivos Profesores

Fuente: Elaboración propia.

El primer nivel busca analizar las transformaciones que la cultura de la performatividad produce a nivel local, el nexo entre la política educativa y la gestión educativa, el que en Chile está representado por las Direcciones Provinciales de Educación (DEPROV) y los sostenedores municipales, los que pueden adoptar tres figuras: Dirección de Educación Municipal (DEM), Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM) o Corporación Municipal de Educación (la que en algunos casos es Corporación Municipal de Educación y Salud). En este nivel se busca evidenciar los cambios en los roles y funciones de dos agentes clave dentro del proceso de instalación de la cultura de la performatividad, aquellos que, consciente o inconscientemente, promueven los dispositivos de la performatividad en función del discurso oficial, nos referimos a los asesores técnico pedagógicos de las DEPROV y los coordinadores técnico pedagógicos de los sostenedores municipales, figuras similares al inspector del sistema educativo español.

El segundo nivel se hace cargo de las transformaciones que la cultura de la performatividad provoca en los centros, es decir el nivel micro. Aquí, se pretende comprender los efectos de la performatividad en los directivos y docentes, aquellos profesionales de la educación que implementan las políticas educativas a través de su práctica diaria y que se enfrentan a los desafíos que supone el desarrollo y la construcción del profesional post-reformista.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

PRINCIPALES CONCLUSIONES

La presente investigación ha mostrado la vinculación existente entre el devenir histórico, el desarrollo de las políticas educativas con influencia externa y la organización de diversos dispositivos performativos en cada una de las esferas de la gestión escolar. Tal como se ha podido apreciar, desde el último tercio del siglo XX, las políticas educativas de los Estados son orientadas y financiadas por organizaciones supranacionales entre las que destacan el BM, el FMI, la OCDE y el BID. Así, la irrupción del neoliberalismo en el mundo occidental ha permeado también la educación y los sistemas educativos se han transformado en un eslabón más del proceso productivo, dejando de lado su carácter humanista –centrado en la búsqueda igualdad– y su rol social.

La mayoría de estas políticas educativas fomentan los procesos de privatización, el establecimiento de la nueva gestión pública –donde el gerencialismo y el accountability juegan un rol clave– y el desarrollo de una cultura performativa en las escuelas.

Como se ha mostrado, las reformas educativas han mutado y en la actualidad buscan generar cambios sin que los Estados deban realizar grandes inversiones. Por ello, en los últimos años, el foco de las reformas neoliberales se ha puesto en la transformación de las prácticas directivas y docentes, bajo el supuesto de que cambiando sus formas de gestionar, tanto los centros como la enseñanza, los resultados académicos mejorarán. Es en este contexto en el que surge el concepto de performatividad, una nueva forma de concebir el desempeño profesional docente caracterizada por la medición, evaluación, clasificación y comparación constante de los profesores mediante el uso de estándares y criterios desarrollados desde fuera de la escuela y su realidad. De esta forma, la performatividad desarrolla la competitividad y el compromiso con el hacer, con el fin de lograr un buen desempeño y su reconocimiento a través de certificaciones y/o incentivos económicos. Esto ha cambiado la escuela y ha enfrentado a profesionales pre y post-reformistas, ya que parte importante del profesorado no sigue las directrices de los nuevos estándares y muchos de los que sí lo hacen confiesan realizarlo por mantener su puesto o conseguir beneficios pecuniarios, lo que los enfrenta con su fuero interior.

Por otra parte, es importante considerar que la performatividad necesita de una serie de dispositivos para ponerse en marcha, mecanismos que modifican la forma de concebir la enseñanza y las prácticas directivas y docentes, que hacen hablar y ver realidades olvidando el sentido original de la educación, esto es desarrollar un proceso formativo marcado por la originalidad y la improvisación, ya que no todos los grupos humanos aprenden de la misma forma.

PROPUESTAS

Se hace necesario reflexionar sobre la concepción de educación en boga, la que fomenta la competitividad entre pares y premia la eficiencia y la eficacia de aquellos que poseen un mejor desempeño frente a los estándares propuestos. Esta es una cuestión no menor, ya que algunos autores hablan incluso de la creación de un nuevo sujeto cultural, el que respondería a estas características. El desafío, por tanto, es debatir al respecto y generar investigaciones que rebatan los supuestos sobre los que se levantan los discursos neoliberales en educación.

Finalmente, y en línea con lo anterior, se sugiere profundizar en investigaciones sobre el rol del Estado en la educación y la definición de las políticas educativas nacionales, así como las consecuencias de dichas políticas en los principales agentes involucrados en el proceso educativo, todo ello con el propósito de comprender los efectos de la performatividad y de la cultura performativa en las prácticas directivas y docentes, las que pueden proyectarse incluso a los estudiantes, concebidos, fundamentalmente, como futuros trabajadores del sistema productivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Barcelona: Anagrama.
- Aguilar, L. (2009). Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación. *Innovar Journal*, 9-24.
- Aguilar, L. (2016). El gobierno de las instituciones educativas en un contexto globalizado: un juego de distancias. *Globalización y organizaciones educativas* (págs. 92-102). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligueño, S., & Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fonteiros*, 15(2), 334-345.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. (Universidad de Antioquía, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 87-104.
- Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y ciudad* (14), 115-137.
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Education International.
- Cavieres, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo "por dentro". (UMCE, Ed.) *Revista electrónica Diálogos Educativos*(17), 18-57.
- Cruz, J. (1999). Notas sobre las esferas diferenciadas de valor en Max Weber. *Ciencias Sociales y Religión*, 27-50.
- Luengo, J., Olmedo, A., Santa Cruz, E., & Saura, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado*, 16(3), 1-10.
- Luengo, J., & Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. (RINACE, Ed.) *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Rizvi, F. (2016). Privatisation de l'éducation: tendances et conséquences. (UNESCO, Ed.) *Recherche et Prospective en Éducation* (18).

Disposiciones legales

Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.

LA ECONOMÍA NEOLIBERAL ASALTA LA GESTIÓN ESCOLAR PÚBLICA

Enrique Javier Díez Gutiérrez.
Universidad de León. Facultad de Educación.

PALABRAS CLAVE

Nueva Gestión Pública, Privatización educativa, Gobernanza Neoliberal, Gobernar sin Gobierno, Gestión Escolar Pública.

RESUMEN

En este texto analizamos el proceso de entrada de los principios y prácticas de la economía neoliberal en el funcionamiento y gestión de la educación pública, lo que Ball & Youdell (2007) denominan “privatización endógena”. Este tipo de privatización supone “importar”, trasladar y aplicar ideas, métodos y prácticas del sector privado económico empresarial a fin de hacer que el sector público educativo funcione de una forma “crecientemente comercial” y se gestione cada vez más como una empresa, tratando de generar resultados y beneficios. Este nuevo paradigma de la práctica organizativa es lo que se conoce como “gobernanza neoliberal”. Este gerencialismo neoliberal pretende la creación de mercados en educación impulsados por tres grandes estrategias de “soft power”, mediante elementos indirectos de gobierno, a través de los principios de la elección y la competición, los estándares de rendimientos y los sistemas de rendición de cuentas, donde la función del Estado sería la supervisión de los resultados, dejando a los actores que actúen de forma autónoma. Estas tecnologías de control y gestión sirven para “gobernar sin gobierno”, invitando a someterse por sí mismas a las personas y las comunidades educativas, que aprenden así a gobernarse siguiendo ciertas normas y creencias establecidas a distancia que se van arraigando profundamente. Se presentan como elementos de eficiencia técnica, neutrales y técnicos, en vez de como opciones ideológicas y políticas. Se están así generando políticas “interiores” que construyen un tipo de subjetividad y de identidad acorde con los principios neoliberales, (re)socializando en principios, prácticas y valores neoliberales.

INTRODUCCIÓN

El proceso de entrada de los principios y prácticas de la economía neoliberal en el funcionamiento y gestión de la educación pública es lo que Ball & Youdell (2007) denominan privatización endógena. Este tipo de privatización supone “importar”, trasladar y aplicar ideas, métodos y prácticas del sector privado económico empresarial a fin de hacer que el sector público educativo funcione de una forma “crecientemente comercial” y se gestione cada vez más como una empresa, tratando de generar resultados y beneficios.

Para ello se ha construido un discurso de empresa, tecnocrático y aparentemente despolitizado, que se nos presenta como algo inevitable. Su naturaleza política queda efectivamente encubierta, al poner en manos de “expertos” y tecnócratas las decisiones de cómo gestionar lo público, como si esas decisiones fueran técnicas o “asépticas” y no obedecieran a principios e ideologías. Como analiza (Torres, 2017), estamos ante un modelo autoritario de decidir, en el que la voz y los votos de la ciudadanía es sustituida por *think thanks* (laboratorios de ideas) y economistas afines al servicio de los grandes poderes financieros, mediáticos y políticos, utilizando incluso “lenguajes expertos”, que oscurecen los análisis que proponen y, por tanto, buscan dificultar a la ciudadanía su participación en la toma de decisiones.

Este nuevo paradigma de la práctica organizativa es lo que se conoce como “gobernanza neoliberal”, introduciendo en esta nueva gestión compartida a los nuevos “filántropos”, que operan en una esfera parapolítica, en la que pueden desarrollar también su propia y personal agenda política. De esta forma, gestión tecnocrática y filantropocapitalismo maniobran juntos para reemplazar los procesos democráticos del sistema educativo. Son los nuevos actores de la gobernanza que participan de forma activa y que dan paso a este nuevo discurso de la gobernanza neoliberal (Ball, 2016, 25).

Este gerencialismo neoliberal pretende la creación de mercados en educación impulsados por los principios de la elección y la competición, los estándares de rendimientos y los sistemas de rendición de cuentas, donde la única función del Estado sería la supervisión de los resultados, dejando a los actores que actúen de forma autónoma (Moya, 2014).

El nuevo sistema de gestión opera a través de tres grandes estrategias de “*soft power*”, mediante elementos indirectos de gobierno: la “privatización soft” a través de la irrupción de consorcios privados, fundaciones empresariales, partenariados, etc. que aseguran “apoyar” los procesos educativos; el “gobierno a distancia”, que encuadra los resultados exigidos y por tanto las prioridades educativas, a través de mecanismos como las evaluaciones estandarizadas, la rendición de cuentas o los rankings; y la “libertad-responsabilidad” referida a la proclamada autonomía de los centros y comunidades educativas, pero infradotada de recursos y medios, creando las circunstancias y el contexto para que los actores “actúen correctamente” de manera “libre y autónoma”, entendiendo, por lo tanto, los centros y las comunidades que las “penalizaciones” y castigos se deben a su responsabilidad en función de los resultados obtenidos (Collet & Tort, 2016).

Este enfoque de *gubernamentalidad* foucaultiana, de “gobierno-por-la-mente” (Foucault, 1975), supone “gobernarse por sí mismo”. Ya no requiere gobiernos externos, puesto que, efectivamente, invita a someterse por sí mismas a las personas, las comunidades educativas y los centros, que aprenden así a gobernarse siguiendo ciertas normas y creencias establecidas a distancia que se van arraigando profundamente.

Todas estas tecnologías de control y gestión sirven para “gobernar sin gobierno”. Se presentan como elementos de eficiencia técnica, neutrales y técnicos, en vez de como opciones ideológicas y políticas. Lo que importa en esta nueva gestión educativa de corte neoliberal, no es la legitimidad de partida, basada en valores y principios, sino la legitimidad de salida, basada en los resultados obtenidos (Ball, 2016, 29). Eficacia, eficiencia, mínimo costo, corto plazo, competencia, es la nueva “lógica” que va penetrando, siendo vivida y practicada, compartida y proclamada de manera creciente, como la nueva “normalidad” (Collet & Tort, 2016). Quien no los practica queda excluido o es tratado como “disidente”, quien los practica y no obtiene “éxito” vive un sentimiento de responsabilidad y culpabilidad. Además de las políticas “exteriores”, regidas por leyes y normas, se están generando políticas “interiores” que construir y constituir un tipo de subjetividad y de identidad acorde con los principios neoliberales, (re)socializando en principios, prácticas y valores neoliberales a personas y comunidades. Es la idea básica del gobierno a distancia a través de elementos y estrategias de lo que se denomina la “Nueva Gestión Pública” (NGP): competitividad, evaluación estandarizada, rendición de cuentas, lógica de beneficios, comparación de resultados, etc., legitimados como “evidencias científicas” a través de informes, estudios e investigaciones financiadas por los organismos y entidades (OCDE, FM, BM, FMI, etc.) defensoras del modelo neoliberal (Collet & Tort, 2016, 131).

NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (NGP) EN LA EDUCACIÓN

El sector neoliberal, que tiene una fe inquebrantable en la libre regulación del mercado y la desaparición del Estado (excepto cuando les tiene que rescatar), no sólo apuesta por un proceso de privatización “de salida”, extendiendo los conciertos educativos, externalizando los servicios educativos a sus empresas o regalándoles el suelo público para construir negocios educativos. Apuestan también por un proceso de privatización “de entrada”:

introducir las formas de gestión de la empresa privada, que se presenta como modelo de excelencia, en los centros educativos públicos. Creen firmemente en su propio dogma: la gestión privada, que estimula la iniciativa espoleada por el lucro y la ganancia individual, gestiona mejor y de forma más eficiente los centros educativos y universitarios, que la gestión pública y común de los bienes y derechos colectivos.

Está imponiéndose esta tendencia de gestión que, de forma cada vez más omnipresente, aparece en numerosos informes de los Organismos Internacionales (BM, FMI, OCDE) como PISA, TIMSS o PIRLS, pasando de ser “recomendaciones”, a la hora de formular políticas educativas, a prescripciones, prácticamente insoslayables, para los gobiernos de todo el mundo (Moreno-Hidalgo & Manso, 2017).

Es lo que se denomina la Nueva Gestión Pública (NGP), que ha surgido como un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial, que tienen supuestamente como finalidad mejorar la eficacia y la eficiencia del rendimiento de los servicios públicos, promoviendo su calidad. Sin embargo, hay ingente literatura académica que desmiente más bien la tan afianzada idea de los valiosos efectos de estos modelos (Verger & Bonal, 2012, 20), confirmando sus efectos nocivos y radicalmente desfavorables en las organizaciones con fines sociales, como las educativas.

De los aspectos que son inequívocamente señalados como adversos por los diferentes autores y autoras sobre la NGP (Bernal y Lacruz, 2012; Fernández-González, 2016; Saura y Muñoz, 2016) como recortes presupuestarios, privatización, separación de producción y provisión, subsidiariedad de lo público, externalización, auditoría estandarizada en función de resultados, pago por resultados, concepto de cliente, competitividad, gestión contable de personal, re-pago del usuario, competencia y uso burocrático de las tecnologías de la información, se pueden destacar algunos aspectos: a) el mantra retórico, profusamente difundido, de “hacer más con menos”; b) la implantación en la gestión pública de las técnicas de gestión y dirección, siguiendo el modelo jerárquico de empresa del sector privado; c) la autonomía financiera, traducida en recortes de financiación, de los centros educativos d) la externalización de todos los servicios posibles, convertidos en negocios, a empresas privadas subsidiarias; e) la rendición de cuentas mediante evaluaciones estandarizadas que faciliten ránquines; f) la promoción “comercial” de la preferencia de selección en función de los ránquines; g) el pago por resultados o el supuesto estímulo de los incentivos.

Las características de su aplicación en educación, y más en concreto en nuestra geografía, especialmente tras la aplicación de la LOMCE (Bernal & Vázquez, 2013), podríamos sintetizarlas en el siguiente cuadro gráfico que resume buena parte de las críticas que las investigaciones y estudios destacan:

Características	Implicaciones en educación	Aplicación en España
“Hacer más con menos”	Recortes, despidos, precarización de condiciones laborales del profesorado, aumento horas docentes y más estudiantes por aula, merma retributiva; menos becas y más tasas en etapas no obligatorias y en servicios esenciales, como el comedor o el transporte escolar	Se han recortado 9.000 millones de euros en educación desde 2008. Pero los compromisos del Gobierno del PP con la UE recortarán aún más, reduciendo la inversión pública educativa al 3,9% del PIB, dejando a España a la cola de la UE y la OCDE (la media en la UE es del 6,2%).
Subsidiariedad de lo público	Lo público cubrirá las necesidades allá donde no es rentable para la iniciativa privada (norma: Directiva Bolkenstein y Tratado de la Constitución Europea). Lo público ha de retirarse donde llegue la iniciativa privada.	LOMCE: la programación de la educación obligatoria tendrá en cuenta la oferta de centros privados concertados existente, además de garantizar plazas que pueden ser concertadas por la demanda social.

Características	Implicaciones en educación	Aplicación en España
Gerencia y administración "eficiente"	Incorporación al sector público de técnicas de gestión y dirección de empresa del sector privado. Se potencia la "profesionalización" de la dirección escolar como gerente, experto en gestión económica, empresarial y de recursos humanos.	LOMCE: Organización jerárquica y Gerencialismo. La dirección se convierte en una función unipersonal y no colegiada, pasando también a tener el control en la "gestión de personal". Una dirección nombrada por la administración gobernante, afín a la misma.
Organización "eficaz"	Se produce un trasvase de competencias desde el Consejo Escolar hacia el director quitando a las comunidades educativas la capacidad de participar en el gobierno y evaluación de los centros.	LOMCE: El consejo escolar queda relegado a funciones meramente consultivas y no decisorias. El director ordena y manda. Eliminación del funcionamiento democrático y participativo.
Externalización	Externalización de la mayoría de los servicios educativos. Además de los habituales, comedor, transporte, etc., algunos países también lo han hecho con la inspección, la formación del profesorado, etc.	Se confiere a los directores o las directoras la capacidad para contratar con terceros, actividades vinculadas a programas. La contratación de profesorado de habla inglesa sin oposición, etc.
Rendición de cuentas y accountability	Estándares de medición en función de resultados, expresados en términos cuantitativos. Rankings	LOMCE: Evaluaciones y reválidas estandarizadas.
Autonomía y Pago por resultados	Se aplican incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades de su alumnado, sino de acuerdo con el puesto en el ranking. Ley del mercado. Aquellos 'productos' más demandados serán los que haya que reforzar.	LOMCE: liga autonomía escolar a especialización competitiva de los centros y a los resultados académicos en función de los cuales llegarán recursos diferenciados
Competitividad	Competitividad entre centros, anunciando en el mercado de consumo su especialidad y sus logros	LOMCE: establecerá rankings que se publicitarán como si una liga de fútbol se tratara
Elección del cliente	Considerado como cliente que exige resultados ante su inversión entre las posibles ofertas clasificadas en un "mercado libre".	LOMCE: los "clientes" podrán comparar en el ranking y elegir aquél que más ventajas competitivas les aporte a su prole en el futuro mercado laboral
Cobro al usuario	Introducción de estrategias de re-pago concibiendo la educación ya no como derecho que el Estado ha de garantizar vía impuestos sino como oportunidad de inversión a futuro.	Tasas de matrículas universitarias han subido hasta un 66% en alguna CCAA, pudiendo llegar a un 362% la 2ª, 3ª y 4ª matrícula. Las becas se han reducido y los másteres triplican su precio.
Gestión de personal	Se cuestionan los procedimientos de gestión del personal basados en una selección transparente, en función del mérito e igualdad. Se conforman las plantillas docentes de acuerdo a la adecuación al	LOMCE: la dirección podrá seleccionar al profesorado, "estableciendo los requisitos y méritos para los puestos de personal funcionario docente" y "podrá rechazar interinos

Características	Implicaciones en educación	Aplicación en España
	proyecto del director nombrado por la administración.	<i>procedentes de las listas</i> ".
Descentralización	Descentralización financiera de centros en base a un presupuesto propio, estableciendo que no forman ya parte de un "todo" que es el sistema educativo, sino que cada uno se convierte en una entidad individual que debe entrar a competir con los demás y debe además rentabilizar sus recursos (como si fuera una empresa)	Se centraliza el control pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de formación de los docentes), pero alentando la búsqueda de fuentes de financiación privada alternativas, así como patrocinadores y mecenas, dada la falta de recursos públicos, ante los recortes presupuestarios.

LA GESTIÓN EFICAZ DE LA "CALIDAD" EDUCATIVA

La gestión de la calidad proviene de un enfoque directivo desarrollado a mediados del siglo pasado que ponía el énfasis en la mejora continua de los procesos dentro de las organizaciones. Este movimiento, que se inició en el mundo de la empresa, logró afianzarse en la gestión empresarial entre los años cincuenta y ochenta del siglo pasado, con medidas de cuantificación y categorías estandarizadas orientadas a la satisfacción del "cliente" (Bautista, 2012).

Dado que la mayoría de empresas que acogieron esos planteamientos eran burocráticas, es decir que consideraban que era clave tener normas y reglas claras sobre cómo hacerlo todo en las organizaciones, o estaban centradas en el logro, la competitividad y la fijación de objetivos y estrategias, su implantación se llevó a cabo desde de este enfoque. Lo cual supuso que la gestión de la calidad se transformó en normas y auditorías de calidad. En esta visión subyace la sospecha de que no podemos confiar en las personas que trabajan en la organización; por eso debemos controlarlos, decirles lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo, y motivarlos de forma extrínseca "con la zanahoria", animándoles a marcarse metas, o marcándoselas nosotros, e incentivando su logro (Chiva, 2017).

El problema es que este sistema no solo genera inflexibilidad, extendiendo poco a poco la necesidad de fijar objetivos, metas, indicadores, acciones de mejora, estrategias, sino que introduce además la sospecha sobre los profesionales de la educación y, por tanto, la necesidad de controlar y vigilar a las personas o grupos, teniendo éstos que demostrar continuamente que han realizado las actividades establecidas y han sido verificadas y ratificadas adecuadamente por la administración educativa. Todo ello impide la autonomía y centrarnos realmente en cómo hacemos nuestro trabajo y cómo lo mejoramos; es decir, acaba importando más la cantidad, y el cumplimiento de los estándares establecidos en la auditoría de calidad que la calidad de lo que se hace, paradójicamente.

Pero la gestión eficaz de la calidad ha ido más allá aún. La doctrina del mercado escolar ha introducido un nuevo componente ligado a la eficacia, basada ésta en el análisis de la relación costes-beneficios. Además de la fijación de estándares e incentivos, de la verificación y el control, este modelo exige la constante presentación de pruebas también de rentabilidad económica de las acciones emprendidas.

Este modelo está alejado de los planteamientos pedagógicos. Al sobrevalorar lo que es visible y lo que es cuantificable, el modelo del mercado va exactamente contra la lógica pedagógica que exige tiempo. El mercado funciona a corto plazo y las soluciones a las que conduce son superficiales, mientras que las soluciones a numerosos problemas educativos reclaman decisiones que operen a largo plazo (Aróstegui & Martínez, 2008).

En estas condiciones la educación se convierte en un artículo comercial cuyos resultados deben ser reducibles a unos 'indicadores de rendimiento normalizados' en función de esa supuesta eficacia.

La concepción de la eficacia que se ha ido imponiendo progresivamente en la educación considera que ésta es siempre medible, a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala. Esta concepción exige la comparación de resultados de la actividad pedagógica. Los resultados cuantificados se presentan como un criterio de calidad de las diferentes escuelas y como la medida del nivel educativo escolar.

La dificultad estriba en que creer que la eficacia y la calidad de la educación es representable mediante estándares medibles por tests constituye una visión reduccionista — en parte herencia del positivismo y en parte de la cultura de la eficiencia y la competitividad ligada al mundo empresarial— que no toma en cuenta que ninguna medida o cuantificación exacta puede reflejar procesos sociales o individuales complejos como el aprendizaje.

Este sistema permite el progresivo aumento de la mercantilización de la educación porque ofrece los mecanismos de comparación que necesitan los “consumidores y consumidoras” para hacer que los mercados funcionen como tales, eligiendo entre las “ofertas más competitivas” en estos parámetros. Estas políticas presionan a las escuelas para que muestren un aumento constante en las puntuaciones de los exámenes comparativos (como los accionistas que presionan para tener un aumento constante de beneficios en las empresas), para que muestren esos resultados en los rankings comparativos que, siendo realistas, no deja de ser humillante; y amenazan a las escuelas que no muestren “mejoras” con retirarles la financiación o con la pérdida del control. Es lo que supone el “pago por resultados”, tanto a centros como a profesionales.

Los términos eficacia y eficiencia, ligados al de calidad se han convertido en palabras de moda que han reemplazado al de igualdad de oportunidades. En el fondo, la preocupación básica por la calidad de la educación radica en aumentar la eficacia escolar, lo que no es otra cosa que “hacer rendir” más a los centros, al profesorado y, en definitiva, a los estudiantes para enfrentar un mercado cada vez más exigente. Y ello implica elevar las normas de rendimiento y que se instituyan sistemas de evaluación regionales o nacionales para determinar los resultados medibles de los estudiantes y de las escuelas.

La filosofía de la calidad, importada del mundo empresarial (Colella & Díaz Salazar, 2017), aporta al mundo educativo una terminología diferente y, tras ella, una concepción de la escuela como empresa, que sabe que una oferta educativa tiene razón de ser si se consigue que haya familias que la “demandan”. La demanda se ha convertido en el término talismán, para generar este mercado educativo. Las administraciones públicas, tanto de tinte neoliberal como neoconservador, estimulan esa demanda insistiéndoles a las familias en que puede ser un “valor añadido” en la lucha por el futuro laboral de su prole.

Estos vocablos “talismán”, casi “sagrados”, han conseguido que a su sola invocación se confiera credibilidad, apoyo y validez a todo proyecto bajo su auspicio. Términos “fetiché”, habitualmente difusos, significantes vacíos, que se utilizan indistintamente para justificar prácticas y propuestas completamente opuestas, porque ¿quién puede declararse a favor de la ineficacia, o quién en contra de la calidad?

Uno de las palabras “talismán”, con capacidad de atracción y movilización social, que van a promover gobiernos e instituciones neoliberales y neoconservadoras, es “excelencia”. Mejorar la calidad educativa se hace equivalente a buscar la excelencia. Pero esa excelencia no se refiere a excelentes servicios para el alumnado, excelentes condiciones de trabajo para el profesorado, o unos inmejorables recursos y óptimas estrategias de enseñanza y aprendizaje para promover una educación con capacidad para generar cambios sociales democráticos en nuestras sociedades. Por el contrario, el concepto de “excelencia” se refiere al modelo gerencialista de los estándares de los resultados del trabajo a realizar, y del puesto en el ranking que traduce el grado en el que el producto final se asemeja a lo que establecían los estándares (Saltman, 2000; Torres, 2001).

Por eso nos hemos de preguntar de qué calidad estamos hablando y respecto a qué, calidad de qué manera y en qué condiciones, calidad para qué y al servicio de qué intereses y personas. A menos que vayamos más allá de las declaraciones formales el término resulta simplemente hueco o, tal vez, poco más que una fórmula publicitaria y propagandística.

En el contexto de la actual globalización neoliberal, en el que se inscriben la mayoría de los discursos de calidad, este estandarte ha sido el pretexto edulcorado que trata de camuflar términos políticamente menos correctos (excelencia, élites, minorías) y funciones cuestionables de la educación (selección, clasificación, distinción académica y redistribución social), disimuladas ahora bajo los imperativos de la calidad. De tal forma que estos objetivos y finalidades de la calidad, se están configurando como nuevas y efectivas estrategias neoliberales de “selección” y segregación de los “mejores” o “más rentables”, ya no sólo de alumnos y alumnas, sino de centros.

“La excelencia propia de lo mejor y de los mejores es la mitificación aristocratizante en que se condensa la ideología de la calidad, poniendo en él su más alta referencia, y como noción cargada de resabios mitificantes nunca queda suficientemente precisa en sus criterios, de forma que valga para lo que haga falta según casos y contextos” (Pérez Tapias, 2008, 80).

Las presiones del Banco Mundial y los planes de ajuste del Fondo Monetario Internacional han significado adoptar una lógica que se basa más en criterios de rendimiento económicos que en criterios pedagógicos; una lógica en la cual la atención está puesta en las competencias y en los resultados instrumentales del aprendizaje únicamente de cara a la inserción laboral.

Esto orienta la política educativa al campo económico más que al pedagógico. A su vez, la calidad queda reducida al rendimiento y a la racionalización del gasto. La reflexión pedagógica sobre la enseñanza pasa a centrarse en los rendimientos y la productividad. Productividad, competitividad, eficiencia, eficacia, aparecen como atributos del nuevo modelo al que deben responder el sistema educativo y las instituciones que lo integran.

El horizonte de los fines de la educación se reduce a la cuantificación de los resultados en los exámenes estandarizados del número de diplomados y titulados, a su vez relacionados con las inversiones realizadas y las necesidades en mano de obra de la gran industria.

En este círculo vicioso, se plantea, dentro de la lógica de la eficacia y la rentabilidad de los recursos invertidos, dotar de más financiación a aquellos centros que presenten mejores resultados “contables” y “constatables”, dejando a su suerte a aquellos centros que presentan peores resultados por estar necesitados de más apoyo y recursos. Es el darwinismo organizativo de la nueva gestión empresarial aplicada a la educación.

En definitiva, la eficacia y la calidad, hoy asumidas en la ideología educativa neoliberal, encubren unos intereses esencialmente políticos al convertirse en un instrumento sutil para hacer más eficientes y aceptables las prescripciones oficiales determinadas desde los niveles de poder central, pasando desde las formas tradicionales de control burocrático, hacia técnicas de control ideológico.

Este discurso funciona, además, como un discurso moral, que apela a la responsabilidad de las propias comunidades educativas, culpabilizándolas de su crisis o fracaso e induciéndolas a que sean más productivas y rentables. Al mismo tiempo, oculta y desplaza los problemas centrales de la educación, particularmente los vinculados a la financiación de la educación, a problemas de eficacia y eficiencia del sistema educativo. De este modo, la cuestión ya no es de contar con mejores centros, con edificios decentes, bien dotados de todo el profesorado y del apoyo necesario; la calidad depende ahora del funcionamiento del propio centro y de su capacidad para ganarse clientes. La lógica económica se sobrepone a la lógica educativa (Bolívar, 1999).

“La mejora de la calidad, más que instalarse en conceptos más amplios referentes a la ciudadanía, la ética, el desarrollo personal, culpabiliza al alumnado y al profesorado de no ser suficientemente competitivos” (Bautista, 2012, 157).

La consecuencia final es que los discursos de la equidad van siendo marginados, a medida que los discursos de la eficacia van colonizando el sentido común de las administraciones, de los y las profesionales y de las propias familias y estudiantes. El imperativo económico se impone.

LA MCDONALIZACIÓN DE LA ESCUELA

El modelo económico neoliberal propone ya no sólo que la gestión de los centros públicos pase a manos privadas, sino que los titulares públicos aprendan a gestionar como lo hacen los privados, cuya gestión se presenta como modelo de excelencia.

Ritzer (1993) y Gentili (1997) denominan a este proceso Mcdonalización, la gestión de la escuela al estilo *McDonald's*.

Mcdonalizar la escuela, analiza Laval (2004), supone pensarla como una institución que debe adaptarse rápida y eficientemente a los estímulos o señales que emite un mercado altamente competitivo al que debe servir en la preparación de trabajadores y trabajadoras eficaces. Es evidente que la educación debe tener conexión con el mercado de trabajo; lo cuestionable es que, como venimos analizando reiteradamente, parezca que sólo en función de ello se establezcan sus metas y se evalúe su impacto, como si lo auténticamente decisivo de la escuela fuera preparar la mano de obra de los procesos productivos (San Martín, 2006).

Se convierte así el proceso educativo en una labor meramente técnica. Se le cercena y se niega el eminente carácter social y político del acto educativo que implica conflictos de intereses, valores e ideales. Esta mutilación no admite que la comunidad educativa, protagonista del proceso educativo, se formule preguntas como “¿qué contenidos enseñar, para qué enseñarlos, a favor de qué o de quién enseñarlos?, ¿quién elige los contenidos y cómo se enseñan?, ¿cuál es el papel del profesorado y de las familias y del alumnado? ...” No entiende que la comunidad participe activamente en la escuela, ni que se organice democráticamente la misma.

La imitación del mundo de la empresa privada tiene como justificación la búsqueda de eficacia. La “escuela eficaz” debe regirse por la reducción y el control de los gastos educativos, que se ha vuelto una prioridad con el vacío lema de: “hacer más con menos”. De esta forma se justifica que los problemas no son de “inputs”, es decir, no hay realmente problema de falta de recursos, sino de “outputs”, de resultados que han de ser obtenidos de una forma eficaz, con menos recursos. Si ya no se pueden aumentar los recursos a causa del recorte de los gastos públicos y la reducción de los impuestos a las grandes fortunas o su desvío para rescatar a los bancos y financieras, el esfuerzo prioritario debe dirigirse hacia la administración “racional” de los sistemas escolares pasando, de las formas de organización democrática y participativa, con el concurso y la implicación de la comunidad educativa, a las formas de organización fundadas en el “gerencialismo” al estilo de las plantas industriales de fabricación. Se pone en marcha un verdadero culto a la eficacia y al rendimiento.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA GESTIÓN MCDONALIZADA

Para ello se necesitan, lógicamente, gestores y gestoras eficientes, cada vez más alejados de todo control democrático. Por eso se cambia el paradigma de entendimiento de la organización educativa, desviando el protagonismo de la comunidad educativa a los directores y directoras “eficaces”, profesionalizando su función y orientándola hacia un modelo de gerencia, de gestión económica, empresarial y de recursos humanos. La participación es sustituida por la organización jerárquica y piramidal. Para ello es necesario poner al frente de las instituciones educativas a verdaderos gestores encargados de aplicar eficazmente las políticas anunciadas como “de modernización”, decididas desde arriba y capaces de disciplinar y controlar a los docentes y al alumnado en la base. Es decir, un modelo basado en “la mucha vigilancia y la poca confianza”.

“Mientras los expertos y expertas universitarios hablan cada vez más de liderazgo distribuido y de transformar la cultura de las escuelas, las agencias gubernamentales refuerzan las presiones de arriba debajo de rendición de cuentas y vigilancia” (Wrigley, 2007, 14). Este modelo jerárquico y piramidal de decisión, no potenciará una dinámica participativa dentro del centro, sino que, por el contrario, lo más fácil es que genere un clima desmotivador,

burocrático y autoritario, que destruye la confianza y la cooperación colectiva, justamente lo contrario que recomiendan todas las investigaciones sobre liderazgo y organización educativa (Bolívar Botía, 2010, 2013; Bolívar, López & Murillo, 2013; García Garnica, 2016; Navarro Weckmann, Guzmán Ibarra, & Guaderrama Martínez, 2016; Sebastián Heredero, Catalán Cueto, Herrera, Utrera Infantes, Acosta Vargas & Martín Bris, 2016; Vargas Jiménez, 2017; González González, 2017). Como estos autores y autoras han demostrado, parece claro que los modelos verticales, autoritarios y burocráticos han evidenciado ser inservibles en educación, incluso en lo que a la mejora de los aprendizajes se refiere. Los modelos donde los equipos directivos asumen un liderazgo motivador hacia la comunidad educativa, promoviendo el sentimiento de comunidad que aprende, ayudan en la creación de un ambiente positivo y que realmente favorece una orientación hacia la mejora del aprendizaje.

Sin embargo, la legislación educativa española, a través de la LOMCE, eliminó la poca democracia que quedaba en los centros escolares, reduciendo al Consejo Escolar a un órgano meramente consultivo y poniendo al frente de las instituciones educativas a verdaderos gestores “afines”, encargados de aplicar eficazmente las políticas decididas desde arriba.

Si antes el equipo directivo de un centro era el representante de la comunidad educativa ante la Administración, defendiendo los intereses de la misma y exigiendo el cumplimiento del derecho a la educación por parte de la Administración, ahora los papeles se invierten. Ya con la ley de educación socialdemócrata española (LOE), la dirección se había establecido como representante doble, de la Administración y el centro, avanzando en el modelo de gestores nombrados por la Administración, ejecutores de sus disposiciones, mandos intermedios de esta nueva estructura jerárquica (Viñao, 2016). Pero con la LOMCE el modelo de dirección se radicalizó convirtiéndose en una función unipersonal y no colegiada, pasando a tener el control de la “gestión de personal” en los centros especializados donde puede llegar a seleccionar al profesorado. Esto, lógicamente, implica crear una burocracia cercana y dependiente de la Administración política de turno, con un “talante más comprensivo” ante sus medidas, difusora y controladora de sus instrucciones y afín a su ideología.

Parece como si, para la administración central, lo fundamental consistiera en disponer de un “peón” más eficaz y, sobre todo, más ‘leal’ en el control de la base docente de los centros públicos de cara a llevar a cabo prescripciones decididas desde arriba. Se refuerza así el conformismo y la obediencia esperada de los cargos directivos más que incitarlos a confiar en las iniciativas de la comunidad educativa.

Se transfiere al mundo educativo incluso el lenguaje economicista y mercantil de la empresa privada. De hecho, la institución escolar ha experimentado una verdadera “transferencia terminológica”, una inflación galopante del léxico de la gestión proveniente directamente del mundo de la empresa: “calidad total”, “sociedad del conocimiento”, “cliente”, “marketing”, “competencia”, “empleabilidad”, “flexibilización”, “excelencia”, etc. (Díez Gutiérrez & Guamán, 2013).

Incluso la formación para el acceso a la dirección o la que se imparte a los directores y directoras en función, ya no sólo incorpora nociones y visiones del mundo de la empresa (gestión, competencias, balance, calidad total, eficacia...), sino que enseña a leer los problemas que se plantean en el sistema educativo a través de las lentes de la empresa privada. El efecto de este tipo de formación consiste en hacer de la empresa la norma ideal a la que debe plegarse la escuela, y de la dirección, gerentes profesionales y especializados, que cada vez tienen menos que ver con la pedagogía o la educación y más con la economía y la producción. Esto está implicando la consolidación de una “cultura común” de la dirección, gracias a una formación semejante y a referencias similares en quienes se van incorporando a estos cargos.

En definitiva, la NGP erosiona e incluso destruye el apoyo mutuo, la colaboración y el diálogo entre la comunidad educativa, elementos que, según todas las evidencias de la

literatura científica y pedagógica, promueven un entorno que favorece tanto el propio desarrollo profesional del profesorado como el aprendizaje de sus estudiantes (Verger, Bonal & Zancajo, 2016; Moreno-Hidalgo & Manso, 2017), generando buen clima y cooperación entre el profesorado y la comunidad educativa, y equipos docentes y organizaciones que aprenden y pueden mejorar, así como sostener tales mejoras a lo largo del tiempo.

Sin embargo, los modelos de gestión donde se ponen en marcha dinámicas de cuasi-mercado educativo, propias de la NGP, promueven una cultura en la que las relaciones colegiadas y colaborativas se ven truncadas y corrompidas (Ball, 2003a, 2003b). Este tipo de cultura redefine los aprendizajes desde un marco de rentabilidad, tanto en la dinámica del profesorado como del alumnado, impactando no solo en su quehacer sino en su identidad y en las relaciones interpersonales (Ball, 2003b, 91).

LA TRAMPA DE LA “AUTONOMÍA” GERENCIAL

Este proceso viene acompañado por un discurso que proclama la necesaria descentralización y autonomía (Quiroga, 2017). Pero no se refiere a una autonomía ligada a la posibilidad de innovación pedagógica de cada centro, a la adaptación del proceso de aprendizaje y enseñanza a los ritmos diferentes del alumnado específico de cada centro concreto; a un instrumento, en manos del profesorado y de la comunidad educativa de cada centro, para poder aplicar las estrategias pedagógicas y organizativas más convenientes y adaptadas a la diversidad del alumnado. Aróstegui & Martínez (2008) se preguntan: qué autonomía se pretende realmente cuando no se tiene ni siquiera capacidad para poder pronunciarse respecto al tamaño de los centros y de las aulas, o al sistema de calificación y los estándares establecidos al efecto o a reemplazar contenidos curriculares por otros más sensibles a otras expresiones culturales.

El enfoque neoliberal maneja los términos descentralización y autonomía escolar de forma ambigua y calculada, para introducir tras estos significantes con carga positiva, significados radicalmente diferentes. Porque lo que las escuelas se ven obligadas a asumir según la ideología neoliberal es una ‘autonomía’ presupuestaria en la que no vienen asegurados recursos económicos y humanos. La finalidad es presionar a cada escuela para que busque las vías de cara a limitar sus gastos cada vez más, en un contexto de radical recorte presupuestario, y a buscar otras fuentes de financiación privada y externa.

De hecho, durante la década de los noventa, las reformas educativas que se desarrollaron en EE.UU., Reino Unido, Canadá, Australia, Latinoamérica, enfatizaban discursos que remarcaban términos de elección, responsabilidad, eficiencia y descentralización, ligados a una exigencia de mayor autonomía de funcionamiento de los centros educativos. El efecto aparentemente “paradójico” de estas reformas es que permitieron a los gobiernos centrales adquirir un control todavía mayor sobre la vida diaria de las instituciones escolares. Eso fue debido a la forma en que el proceso de descentralización se llevó a cabo: sin la asignación de los recursos necesarios. En la actualidad, tras casi treinta años de unas reformas que pretendían aumentar la autonomía educativa, las administraciones centrales han aumentado su poder a la hora de determinar las políticas escolares, los currículums y el proceso de evaluación. Incluso han creado instituciones dotadas con los medios para ejercitar un control más estrecho sobre el rendimiento de las escuelas. Lo más grave es que, ahora, quienes determinan el funcionamiento de los centros educativos no son los principios ni las necesidades educativas sino los objetivos de los programas financieros de ajuste económico o programas de ajuste estructural (Fischman & Gandin, 2008).

Ya no se trata de luchar por una mejora de la educación y el sistema educativo, de procurar más recursos donde más se necesiten, de dar más apoyos a aquellos centros con más dificultades, sino que se fomenta la autonomía como forma de competencia entre centros educativos. Competencia que se ve acrecentada y potenciada por una política de exigencia de resultados. Unos en los que se concentra toda la población minoritaria o con

necesidades, que están en zonas periféricas o rurales, con escasos recursos y profesorado interino lo cual impide la consolidación de un equipo estable, frente a otros que concentran a la población de clase media y alta, con muchos recursos. De esta forma aumentará aún más la brecha social que ya existe actualmente, consolidando la polarización social y destruyendo la igualdad de oportunidades y la cohesión social (Cañadell, 2015).

Esta competencia entre centros, auspiciada por las administraciones educativas con la publicación de estos rankings, potencia mecanismos de mercado donde las escuelas luchan para mostrarse o venderse como ‘mejores’ que las otras, para resaltar su supuesto “valor añadido”, sea en términos de proyectos de bilingüismo o emprendimiento, instalaciones y recursos, resultados académicos, modelos disciplinarios, “innovaciones”, etc. Y las familias luchan para acceder a aquellas escuelas que aparecen en este mercado de oportunidades como las “mejores”, las que están en los puestos superiores de los rankings. “Porque efectivamente las familias (sobre todo aquellas con más capital cultural) saben que no escogen entre escuelas diferentes sino entre escuelas eminentemente desiguales. Desiguales en oportunidades y condiciones para el aprendizaje y el desarrollo integral de sus hijos e hijas. Y ahí es donde radica la trampa de numerosos discursos. En tratar como sinónimos ‘diferencia’ y ‘desigualdad’” (Tarabini, 2017). Unas escuelas son gratuitas y otras cobran cuotas que dificulta el acceso a determinados sectores sociales; porque unas concentran toda la diversidad de alumnado que llega durante el curso por cuestiones migratorias y otras tienen un alumnado prácticamente “idéntico” durante toda la etapa escolar; porque unas tienen pantallas digitales en todas las aulas y otras no tienen ni ordenadores; porque unas tienen un profesorado estable, mientras otras tienen una plantilla docente que no deja de cambiar año tras año. Por eso, como explica esta especialista, los discursos que enfatizan las virtudes de la competencia entre centros, la autonomía para reforzar la especificidad y, por tanto, la diferencia entre centros y la libre selección de centro educativo olvidan que la educación es un bien común y un derecho que hemos de garantizar a todos los niños y niñas en condiciones de igualdad, no una ventaja competitiva individual que hay que aprovecha en un entorno competitivo.

Además, esta manera de concebir la autonomía y la descentralización supone el traspaso de responsabilidades y funciones, desde la Administración a cada centro y a su comunidad educativa en particular. Una vez establecida este tipo de autonomía, los resultados ya no son responsabilidad del sistema, ni de la Administración, sino del propio centro, o sea, de los docentes que trabajan en él. De hecho, detrás de estos conceptos se esconde una “privatización” encubierta de los centros públicos, en el sentido de que no forman ya parte de un “todo” que es el sistema educativo, sino que cada uno se convierte en una entidad individual que debe entrar a competir con los demás y debe además rentabilizar sus recursos (exactamente igual que si fuera una empresa).

Se extienden así los “contratos-programa” entre la Administración y cada centro particular o cada universidad, que individualizan la relación con la Administración y donde ésta condiciona el aumento de la financiación a la presentación de resultados cuantificables. Contratos-programa que se dotan en función de los resultados obtenidos. Esto no sólo desarticula los mecanismos unificados de negociación con los sindicatos de trabajadores y trabajadoras de la educación y flexibiliza las formas de contratación y las retribuciones salariales de los colectivos docentes, sino que exime al Estado de su obligación de suministrar los recursos necesarios y garantizar la calidad del servicio, y permite que la Administración se desentienda progresivamente de la financiación de los centros públicos, especialmente de los que más necesitan apoyo y recursos dejando en manos de los “gestores educativos” la responsabilidad de dar una educación de calidad. De esta forma, la responsabilidad del éxito o fracaso del funcionamiento de los centros se delega en las comunidades educativas (Apple, 2002; Cañadell, 2005, 2016).

Estas estrategias para eludir la responsabilidad de la Administración educativa, a quienes se ha encomendado el diseño, planificación y la gestión de la educación pública, suelen involucrarse en el lenguaje de la descentralización administrativa, la apertura a la comunidad,

y la participación de los sectores implicados. Sin embargo, al mismo tiempo que se proclama este supuesto proceso de autonomía, esta estrategia se ve compensada por un no menos poderoso proceso centralizador fundado en el desarrollo de programas nacionales de control y evaluaciones estandarizadas de los contenidos educativos (básicamente, pruebas de rendimiento aplicadas a la población estudiantil); el diseño centralizado de reformas curriculares que establecen los contenidos básicos de un “currículum nacional”; y, la implementación de programas nacionales de formación de profesorado que permitan la actualización de los docentes según el plan curricular establecido en la citada reforma centrados en esos mismos contenidos (emprendimiento, bilingüismo, TICs, etc.).

En suma, la salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa es producto de la combinación de una doble lógica centralizadora y descentralizadora: centralización del control pedagógico a nivel curricular en los contenidos establecidos a nivel central, a nivel de la evaluación estandarizada del sistema y a nivel de formación de los docentes (Medeiros, 2015); y descentralización de los mecanismos de financiamiento del sistema.

PAGO POR RESULTADOS SEGÚN RANKING

“En nuestro contexto, donde las políticas de recorte del gasto público están a la orden del día, no es raro ver cómo las Administraciones educativas, en vez de ofrecer salarios dignos, optan por proponer estímulos económicos, complementos salariales, pero solo a unos pocos, y para ello recurren a hacerles competir entre sí” (Torres, 2001, 69).

Financiar en función de los resultados, que serán evidenciados según el puesto en que se obtenga en un ranking de centros o instituciones educativas, proviene del mundo de las operadoras de telefonía móvil y de empresas de trabajo precario y a destajo, que ya se puso de moda con el boom inmobiliario en los 80. Ya no se trata de financiar según las necesidades, sino según los logros.

Los rankings y tablas de posiciones (*league tables*), son el escaparate en el que se muestra el nuevo mercado educativo en donde los clientes pueden elegir su inversión, compitiendo por conseguir la mejor oferta, como si de un gran supermercado se tratara. Son como esas guías de hoteles según la categoría o restaurantes según el número de “*estrellas Michelin*”. Generan una mentalidad de clientes en la ciudadanía y una mentalidad de competidores entre los profesionales y los centros. Condicionan las decisiones y orientaciones educativas de las instituciones educativas modificando objetivos y prioridades; influyen en la atracción de estudiantes y familias: la demanda y matriculación se ven afectadas; inciden en la financiación, y en el ámbito universitario determinan la captación de recursos y la recaudación de fondos; afectan a la moral del personal; favorecen fundamentalmente a las elites: otorgan más prestigio a los centros que generalmente ya lo tienen y menos a las que no lo poseen (Delgado, 2012).

“La consideración de la medida de la calidad educativa a través de los rankings, parte de un equívoco, a saber: medir significa registrar, informar, es una actividad descriptiva; evaluar significa emitir juicios de valor fundamentados, es una actividad normativa. Pero medir no es evaluar. No se pueden derivar consecuencias normativas –como de hecho se hace– de cuestiones descriptivas. (...) el valor de la calidad educativa no depende tanto de la rendición de cuentas (accountability) sino de la rendición de sentido (sense-ability). Por eso, los instrumentos que ayudan a medir la calidad educativa han de estar al servicio del valor educativo (es decir, de aquello que vale la pena), y no a la inversa: una calidad educativa subordinada a los instrumentos que la miden, ignorando el horizonte de los auténticos fines emancipadores que ha guiado y ha de seguir guiando el desarrollo de la educación” (Montané, Beltrán & Teodoro, 2017, 296).

Este enfoque produce el ya comentado “efecto Mateo”: a quien ya tiene, más se le dará en financiación, prestigio, demanda y posibilidades; y al que no tiene, a los centros con más dificultades y por tanto menor puesto en el ranking, incluso aquello que tiene, se le quitará progresivamente, hasta desaparecer. Es el modelo darwinista de la competición

descarnada, aplicada al sistema educativo. Responsabilizando a las instituciones educativas de su “suerte”, obviando el contexto, la situación, los recursos, los procesos desarrollados. Lo que se valora son los resultados contables que se muestran en el ranking.

En este modelo de “reconocimiento por ranking” se produce un énfasis en los resultados (concebidos como productos), antes que en los procesos educativos. Prevalece más el cumplimiento de una serie de requisitos formales que las cuestiones sustantivas. Paradójicamente, las exigencias de calidad están medidas por instrumentos y procedimientos principalmente de carácter cuantitativo, que acaban cristalizando en una poderosa industria contable (indicadores, rankings, comparaciones...). Esta manera de medir la educación desplaza las lógicas institucionales hacia nuevas lógicas que subordinan el conocimiento a lo que se ha denominado “economía del conocimiento” al servicio del crecimiento productivo, que olvida el desarrollo social o de ciudadanía.

Lógicamente, esta mercantilización competitiva implicará que los centros se harán más selectivos, tendiendo a rechazar a los estudiantes que presentan ritmos más lentos o intereses menos competitivos y que puedan hacer descender a los centros en su posición en el ranking escolar. Impulsa así una competencia y lucha darwinista entre colegios, con recursos y medios cada vez más escasos, de consecuencias imprevisibles para la equidad del sistema. Ya no se tratará de qué puede hacer la escuela por el alumno o alumna que se matricula en ella, sino qué puede hacer el estudiante por la escuela para que suba y no baje en el ranking.

Pero también afectan a las relaciones entre los centros y en el seno de la propia comunidad educativa. Los mecanismos de “pago por resultados”, ligados a un modelo de rendición de cuentas (accountability), provocan también cambios en la identidad de los y las docentes, un impacto en su autoestima, un cambio de valores sobre la perspectiva de la educación pública, la modificación de las interacciones sociales y profesionales y un aumento en los niveles de estrés, ansiedad y desmotivación (Torres, 2001; Ball & Youdell, 2007).

Las relaciones de cooperación se ven mermadas por la promoción de la competencia entre e intra centros, así como las constantes presiones a las que han de someterse debido a la rendición de cuentas, “una pistola cargada de culpas, profundamente corrosiva para la educación”, que erosiona la identidad del maestro y la maestra como profesional y que genera un sistema motivacional extrínseco de orientación conductista, dependiente de premios y castigos. En uno de los estudios llevados a cabo por Jeffrey (2002) se presentan cómo las interacciones sociales y profesionales del profesorado están variando con el alumnado y las relaciones entre el propio profesorado en comunidades sometidas a estos mecanismos de rendición de cuentas. Por un lado, en torno a las relaciones con el alumnado, el autor describe tres consecuencias principales: a) las interrelaciones pierden el sentido de relación humana para basarse en una relación de dependencia en función de los estándares pautados desde las administraciones; b) las relaciones de cercanía se vuelven cada vez más distantes y menos implicadas emocionalmente por la presión de mayores rendimientos; y c) las relaciones pedagógicas donde los modelos de enseñanza más participativos e interactivos se ven modificados por metodologías menos significativas e innovadoras, que lo que buscan es obtener resultados eficientes en los exámenes, orientando la práctica educativa al denominado *teaching for test*. Por otra parte, en lo que se refiere a las relaciones entre los docentes, Jeffrey (2002) destaca como éstas se ven afectadas en tres esferas: a) el deterioro de las relaciones democráticas en el seno de los centros; b) el deterioro de las relaciones de colaboración donde las relaciones colegiadas han sido sustituidos por relaciones competitivas; y c) por último, en lo que implican las relaciones personales, las circunstancias personales que rodean a cada docente pasan a un segundo plano, primando otro tipo de aspectos centrados en la eficiencia y eficacia, lo cual implica una falta de cuidados mutuos (Katsuno, 2012).

Lo mismo es aplicable al ámbito universitario. Los rankings universitarios, tan de moda actualmente, como el *ranking de Shanghái* evalúan fundamentalmente resultados de investigación. La dimensión docente, objetivo central de las universidades, queda fuera

(Sanz-Casado & al., 2013). El *ranking de Shanghái*, el más difundido mediáticamente, se centra en especializaciones de ciencia y apenas atiende a los resultados investigadores de campos como las humanidades. El ranking se construye con indicadores de 'excelencia extrema' (Pérez & Aldás, 2016), como artículos en *Science* o *Nature* y premios Nobel (es como hacer campeón de liga de baloncesto al equipo que más canastas desde más de diez metros ha sido capaz de encestar), que mide menos la excelencia en la investigación que la reputación y el prestigio de las universidades para la atracción de clientela con. El ranking está copado por universidades anglosajonas elitistas privadas, que cuentan con un presupuesto incomparable de recursos que les permiten "fichar" premios nobel y realizar grandes inversiones en investigación, lo que se traduce en publicaciones y patentes, que es lo que contabiliza en estos rankings: Harvard, Princeton o el MIT, tienen presupuestos de aproximadamente 150.000 euros por estudiante y año, mientras que en España se invierte en torno a 6.500 euros como promedio por estudiante y año (Mari-Klose & Barrada, 2017).

A pesar de ello, España se sitúa en una posición similar a países como Francia, Canadá, Corea del Sur y Australia, todos ellos con renta per cápita superior a la española. Además, España es un país con una amplia oferta de buenas universidades, algo de lo que no tienen precisamente algunos de los países que se cuelan en el Top-200 de Shanghái y tenemos universidades excelentes en todos los campos de especialización (Mari-Klose & Barrada, 2017).

El problema añadido a este modelo de rankings universitarios es que simplifican realidades multidimensionales muy diferentes, seleccionan muy subjetivamente una serie de variables muy cuestionables, sintetizan todos esos indicadores en uno solo para tratar de construir un índice sintético y contemplan conjuntamente variables relativas a cantidad y calidad. Además, son elitistas por naturaleza: más de 16.000 universidades en el mundo nunca podrán clasificarse en alguno de estos comparativos (Rauhvargers, 2011). Los rankings internacionales se centran en un limitado número de universidades –las 500 que contempla el Ranking de Shanghái representan menos del 3% de las existentes en el mundo– utilizando criterios inaplicables para evaluar a la gran mayoría de las instituciones que conforman los sistemas universitarios de cualquier país, incluidos aquellos con sistemas universitarios más potentes (Montané, Beltrán & Teodoro, 2017).

No obstante, además de todas las críticas sobre el sistema de ranking ya formuladas, hay que tener en cuenta que los especialistas concluyen que este tipo de rankings universitarios son instrumentos muy sesgados y comerciales (Erkkilä, 2013; Ordorika & Lloyd, 2013; Barsky, 2014), que miden exclusivamente lo que es posible medir, no lo que es relevante medir como, por ejemplo, la responsabilidad social de las universidades (Unterhalter, 2016) y advierten que "*las serias deficiencias metodológicas que tienen, los hace sumamente inapropiados como herramientas para evaluar de manera confiable la calidad global de las instituciones a las que se refieren*" (Martínez Rizo, 2011).

UNA GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA

Debemos abandonar la demanda neoliberal de soluciones tecnocráticas a los problemas educativos y asumir que, por encima de todo, la educación es una cuestión política y democrática y también de valores. Tenemos que cuestionar la lógica economicista de la competitividad que domina el lenguaje político de la educación de la Unión Europea, el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, articulado a través de sus muchos y repetitivos "textos persuasivos" que subordinan la política educativa a las demandas de flexibilidad del mercado de trabajo y/o la empleabilidad y los imperativos percibidos de la competitividad.

Para ello hay que trabajar en los tres niveles de participación, el comunitario (lo que respecta al contexto del centro), el político (la gestión del centro) y el académico (referido al proceso de enseñanza y aprendizaje). En el comunitario es necesario revisar y llevar a la práctica concepciones que van pasando de moda sin ni siquiera haber hecho mella en la

mayoría de los centros educativos: la ciudad educadora, el aula sin muros, la escuela abierta, la comunidad educativa, etc.

Respecto a nivel de centro, se puede concretar la participación en todos los elementos organizativos mediante la democratización del uso de los espacios, compartiendo los tiempos, dinamizando la comunicación, diseñando, realizando y evaluando experiencias compartidas, etc. Pero es posible seguir avanzando en la profundización de la democracia con proyectos e ideas que potencien la participación real de todos en la gestión de los centros educativos: rotación de cargos directivos o estructuración de cargos directivos colegiados y paritarios; impulsar los presupuestos participativos en el centro, de tal forma que faciliten la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en definir prioridades y decidir la distribución de los recursos públicos en función de sus necesidades y urgencias, que deben ser establecidas por el Consejo Escolar; etc.

Todo esto implica: 1) Promover el asociacionismo y la participación democrática de toda la comunidad educativa en la gestión de los centros, en particular del alumnado y de padres y madres, que facilite la cogestión del centro. 2) Reconocer los derechos del movimiento asociativo de las AMPAS y las asociaciones de estudiantes, impulsando y regulando la obligación que tienen las administraciones educativas para financiarlas y apoyar su funcionamiento y participación en el sistema educativo. 3) Hacer efectiva la corresponsabilidad del profesorado y las familias en la educación, con apoyo de las administraciones. 4) Ampliar las competencias en educación de los ayuntamientos, para la organización y funcionamiento de determinados servicios y actividades de forma coordinada. Una visión amplia de la participación y gestión ciudadana en educación implica que el barrio, el pueblo, las instituciones, etc. forman parte del proceso educativo y se deben abrir canales de participación ciudadana en ellas y del centro en los espacios sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (2002). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- ARÓSTEGUI PLAZA, J.L. & MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (Coords.). (2008). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- BALL, S.J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- BALL, S.J. (2003a) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- BALL, S.J. & YOUDELL, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International.
- BALL, S. J. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet & A. Tort. (Coord.). *La Gobernanza Escolar* (23-40). Madrid: Morata.
- BARSKY, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Abierta Interamericana-Teseo.
- BAUTISTA MARTÍNEZ, J. (Coord.). (2012). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- BERNAL, J.L. & LACRUZ, J.L. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- BERNAL, J.L. & VÁZQUEZ, S. (2013). la nueva gestión pública (NGP/NPM): el desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Tempora*, 16, 35-58.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (1999). Crítica de la calidad total. *Aula de Innovación Educativa*, 83, 78-82.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, (9), 2, 9-33.

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2013). Cambio y liderazgo educativo en tiempos de crisis. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, (21), 4, 14-17.
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ YÁÑEZ, J. & MURILLO, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- CAÑADELL, R. (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 82-86.
- CAÑADELL, R. (2015). De la protesta a la propuesta: Una ILP para un nuevo sistema educativo en Cataluña. *El Viejo topo*, 326, 48-55.
- CAÑADELL, R. (2016). La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica: Educación, lucha y transformación social. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, 147, 47-55.
- CHIVA GÓMEZ, R. (2017). La gestión de la calidad o cómo acabar con la Universidad lentamente. *El Diario.es*. [Recuperado el 22/08/2017 de <https://goo.gl/t5AJkQ>]
- COLELLA, L. & DÍAZ SALAZAR, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Educar*, 53, 2, 447-465
- COLLET, J. & TORT, A. (Coord.). (2016). *La Gobernanza Escolar*. Madrid: Morata.
- DELGADO LÓPEZ-COZAR, E. (2012). Cómo se cocinan los rankings universitarios. *Dendra médica. Revista de humanidades*, 11 (1), 43-58.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. & GUAMÁN, A. (Coords.) (2013). *Educación pública: de tod@s para tod@s. Las claves de la "marea verde"*. Madrid: Bomarzo.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2013). La nueva gestión pública. El modelo empresarial en los centros públicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 53-58.
- ERKKILÄ, T. (2013). *Global University Rankings: Challenges for European Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123), 36-44.
- FISCHMAN, G.E. & GANDIN, L.A. (2008). Escola Cidada y los discursos críticos de esperanza educativa. En P. McLaren & J.L. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (287-304). Barcelona: Graó.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Ediciones Siglo XXI.
- GARCÍA GARNICA, M. (2016). *Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- GENTILI, P. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (2017). La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. *Revista Padres y Maestros*, 370, 6-11.
- JEFFREY, B. (2002) Performativity & primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546.
- KATSUNO, M. (2012). Teachers' Professional Identities in an Era of Testing Accountability in Japan: The Case of Teachers in Low-Performing Schools. *Education Research International*, 63, 1-8.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MARI-KLOSE, P. & BARRADA, J.R. (2017). ¿Le pasa algo a la Universidad española? *ElDiario.es*. [Recuperado el 24/08/2017 de <https://goo.gl/ypdiSp>]
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la educación superior*, 40(157), 77-97.
- MEDEIROS DOS SANTOS, SH.D. (2015). Políticas de formación docente para la educación profesional: oposiciones y permanencias marcados por el ideario neoliberal. *Acta Scientiarum. Education*, 37(2), 165-175.

- MONTANÉ, A.; BELTRÁN, J. & TEODORO, A. (2017). La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10 (2), 283-300.
- MORENO-HIDALGO, M. & MANSO, J. (2017). La Nueva Gestión de lo Público (NGP) como tendencia educativa global y su impacto en la conformación de la identidad docente. *RIESED Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* (2), 7, 33-51.
- MOYA OTERO, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Catarata.
- NAVARRO WECKMANN, M.A.; GUZMÁN IBARRA, I. & GUADERRAMA MARTÍNEZ, X.R. (2016). Una mirada sobre la dirección escolar. En José Luis Bernal Agudo (Coord). *Globalización y organizaciones educativas: Comunicaciones* (323-330), Zaragoza: CIOIE.
- ORODORIK, I. & Lloyd, M. (2013). A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. En P.T.M. Marope, P.J. Wells & E. Hazelkorn. (Eds.). *Rankings and accountability in Higher Education: uses and misuses* (54-67). Paris: UNESCO Publishing.
- PÉREZ, F. & ALDÁS, J. (Dirs.). (2016). *U-Ranking 2016. Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, Fundación BBVA. [Recuperado el 24/08/2017 de <https://goo.gl/YNbcCE>]
- PÉREZ TAPIAS, J.L. (2001). Una visión laica de lo religioso. En AA.VV. *Laicidad en España. Estado de la cuestión a principios del siglo XXI* (33-42). Motril: Concejalía de Educación.
- QUIROGA, A. R. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 221 - 235.
- RAUHVARGERS, A. (2011). *Global University Rankings and Their Impact*. Brussels: European University Association. [Recuperado el 24/08/2017 de <https://goo.gl/CDq5td>]
- RITZER, G. (1993). *The McDonaldization of Society: An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Newbury Park, CA: Pine Forge Press.
- SALTMAN, K. (2000). *Collateral Damage. Corporatizing Public Schools – A Threat to Democracy*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- SAN MARTÍN, A. (2006). La organización de los centros escolares al trasluz del tamiz digital. En SANCHO GIL, J.Mª. (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía – Akal.
- SAURA, G. & 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*, 1(2), 43-72.
- SEBASTIÁN HEREDERO, E.; CATALÁN CUETO, J.P.; HERRERA, F.; UTRERA INFANTES, C.; ACOSTA VARGAS, J.S. & MARTÍN BRIS, M. (2016). El liderazgo en la dirección y gestión para instituciones educativas en España e Iberoamérica. En José Luis Bernal Agudo (Coord). *Globalización y organizaciones educativas: Libro de Simposios* (70-103), Zaragoza: CIOIE.
- TARABINI, a. (2017). De nuevo con la elección escolar: o cuando la diferencia se confunde con la desigualdad. *El diario de la Educación*. [Recuperado el 26/01/2018 de <https://goo.gl/9o9bTq>]
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- UNTERHALTER, E. (2017). Negative capability? Measuring the unmeasurable in education. *Comparative Education*, 53 (1), 1-16.
- VARGAS JIMÉNEZ, I. (2017). Mirada de la comunidad educativa acerca del desempeño de directivas educativas: Algunas reflexiones. *Revista Electrónica Educare*, 21, 1, 1-7.
- VERGER, A. & BONAL, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 11-29.

VERGER, A.; BONAL, X. & ZANCAJO, A. (2016c). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 42-54.

VIÑAO, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España. En J. Collet & A. Tort. (Coord.). *La Gobernanza Escolar* (41-64). Madrid: Morata.

WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

DESPLAZAMIENTO DE LA FORMACIÓN CRÍTICA Y PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN MÉXICO, EN EL CONTEXTO DE LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

David Pérez Arenas:
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

PALABRAS CLAVE

Formación para la investigación, posgrados en educación, mercantilización de la educación

RESUMEN

Derivado de las políticas educativas modernizadoras, inscritas en el contexto del nuevo orden-desorden social caracterizado por el neoliberalismo, la globalización y el desarrollo científico y tecnológico; empezaron a darse una serie de cambios en los posgrados, lo que modificó tanto su composición como los propósitos, orientaciones y modalidades de formación de las maestrías en educación.

En este sentido se plantean dos preguntas, ¿De qué manera las nuevas características que han adquirido los posgrados en los últimos años, han configurado o no una nueva identidad social y cuál es la que la estructura? Y ¿Cuál es la importancia que las maestrías en educación han otorgado a la formación crítica y para la investigación orientadas hacia la producción de conocimiento y el compromiso social?

Como parte de las conclusiones se puede sostener que derivado del proceso de dislocación de la identidad social de los posgrados, con la aparición de nuevas características que incidieron de manera particular en las maestrías en educación: expansión, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización; se configuró un nuevo contorno en este tipo de estudios: la mercantilización de la educación, lo que generó a su vez un desplazamiento, marginación y/o exclusión de la formación crítica y para la investigación, asociada con el compromiso social, para en su lugar incorporar más una lógica de mercado propia de las reformas educativas gerenciales.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

Hasta antes de la década de los años setenta, en México no existían más de diez maestrías y doctorados en educación, el crecimiento, la presencia e importancia de los posgrados en educación en el sistema educativo mexicano, se dio hacia la década de los años ochenta del siglo veinte, con dos propósitos: formar investigadores orientados hacia la producción de conocimiento educativo y formar profesionales de la educación con un pensamiento crítico y compromiso social; objetivos que se conformaron en los puntos nodales de la identidad social de estos programas.

Al respecto es importante incorporar referentes teóricos que permitan tanto delimitar la problemática que se pretende abordar en este trabajo, como argumentar las categorías centrales del estudio, como lo son las identidades sociales, los estudios de posgrado, la formación para la investigación, la mercantilización y la formación crítica asociadas con la producción de conocimiento y el compromiso social.

DISLOCACIÓN DE LAS IDENTIDADES SOCIALES DE LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN

En relación con las identidades sociales, si bien están ligadas a la noción de permanencia, de mantenimiento de puntos fijos, constantes, que escapan a los cambios que pueden afectar al sujeto o al objeto en el curso del tiempo, una identidad social no debe entenderse como la fijación total que determina de manera unívoca su sentido y significado, de acuerdo con Laclau y Mouffe (1987), en tanto toda práctica o estructura discursiva es relacional, lo que ésta pretende es detener el flujo de las diferencias que intervienen en todo proceso de articulación en busca de la regulación de las relaciones sociales, dando como resultado un sistema de posiciones estructurales que procuran ordenar y organizar diferenciales y los elementos que no se articulan del todo a esa formación discursiva.

De manera que cuando se sostiene que los estudios de posgrado y las maestrías en educación contaban o por lo menos empezaban a conformar su identidad social hasta hace algunas décadas; lo que se quiere argumentar, no es que había uniformidad ni que estos estudios respondían a fines esenciales a los que se adherían, sino que había cierto consenso, resultado de detener el flujo de las diferencias, traducido en acuerdos (propósitos y orientaciones de las maestrías) que expresaban la regularidad de un sistema, por lo que al igual que los individuos o los grupos, las maestrías en educación constituyen su identidad en el momento en que los diversos elementos o características que las integran se articulan a un punto nodal (investigación o profesionalización) y generan un campo de significados.

Fue así como en lo que se puede considerar como la etapa contemporánea de los posgrados en educación en México, desde principios de los años setenta hasta fines de los años ochenta del siglo pasado, se empezaron a sedimentarse una serie de regularidades en relación con las maestrías en educación, lo que les permitió empezar a configurar una identidad social, en las que la investigación, la formación académica y el pensamiento crítico se reconocieron como el punto nodal que la articulaba.

Es necesario reconocer también que aun cuando toda identidad social sea abierta, precaria e incompleta —es decir que nunca podrá llegar a la plenitud o al logro de objetivos de manera total por ejemplo— si bien se ha reconocido que la investigación y el pensamiento crítico se conformaron en los puntos nodales de la identidad social de las maestrías, ello no quiere decir que en la realidad social los programas estuvieran logrando dicho objetivo, sino más bien en el imaginario hacia el que se aspiraba a llegar, el referente desde donde se hacía una valoración de los programas, o uno de los elementos centrales tanto de su oferta como de su demanda.

Sin embargo existen momentos y condiciones en las que ese carácter abierto y precario de las identidades sociales no sólo ofrece la posibilidad de incorporar nuevos elementos o situaciones que modifiquen la estructuración de los significados e imaginarios que las constituyen, sino que estos momentos e incorporaciones pueden afectar de manera más drástica el sistema y origina lo que se ha denominado como la dislocación de las identidades sociales; es decir la desestructuración del campo de significaciones, producto en la mayoría de los casos de una serie de contingencias que irrumpen en el plano de la realidad, desestructurando el orden simbólico conformado hasta entonces y demandando la aparición de un nuevo imaginario que permita reconstituir el anterior orden social.

Fue así, como hacia principios de la década de los años noventa, derivado de la política educativa modernizadora y en el contexto del neoliberalismo, la globalización y desarrollo científico y tecnológico, reconocidos como elementos del nuevo orden social; se inició un proceso de desestructuración de la incipiente identidad social, expresada a través de los cambios que experimentaron los programas en ese tiempo: expansión geométrica, privatización, profesionalización, tecnologización y acreditación, las nuevas características que conformaron el nuevo contorno de los posgrados: la comercialización o mercantilización de la educación (Pérez, 2007).

COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, NUEVO CONTORNO DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN.

En primer lugar se entiende un contorno como el conjunto de elementos nuevos, o provenientes de otras estructuras que en un primer momento disloca una estructura, orden o identidad social, en este caso de la maestría; al tiempo que empiezan a configurar un exterior constitutivo que de mantenerse y sedimentarse conformaría una nueva identidad social; “Son los esfuerzos por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad, independientemente de su éxito [...] su capacidad de articulación se da en la medida en que aparece un significante que permite que tales distintos elementos lleguen a articularse” (De Alba, 2003:55).

Sin embargo en tiempos de crisis estructural generalizada e incertidumbre (De Alba, 2003) como los que se viven en estos tiempos, solo el largo tiempo permitirá reconocer y afirmar si se ha consolidado o no una nueva identidad social; en tanto de lo que se puede hablar es de un contorno, que podrá o no constituirse en una nueva identidad social. En el caso de los posgrados en educación, este nuevo contorno es el de la mercantilización de la educación.

En el caso de las maestrías en educación, se reconoce a la expansión (rasgo disruptivo), acreditación, privatización, profesionalización (elementos provenientes de otras estructuras) y tecnologización (elementos nuevos); como los elementos flotantes o características que forman parte del contorno de lo que podría llegar a ser la nueva identidad social de estos programas, la comercialización o mercantilización de la educación; desde donde los cambios generados en los posgrados, tienen algo en común, están subordinados a una nueva lógica, la lógica de mercado, reconocida a su vez como el punto nodal que articula todo este proceso y parece estructurar este nuevo contorno.

La mercantilización de la educación como un contorno, implica reconocer una serie de cambios que se están dando no sólo en la organización, dinámica y estructuración de los sistemas educativos, sino también de los nuevos sentidos que ésta adquiere, sobre todo en el marco del proyecto educativo modernizador promovido a partir de los noventa, en el marco de la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico, en el contexto de la crisis estructural generalizada.

Cuando se hace referencia a la comercialización de la educación, se alude a las concepciones que empiezan a asociar este servicio con las leyes de mercado reduciendo en caso extremo la educación a un producto comercial, sujeto a la compra y venta como cualquier mercancía (Altabach, 2002), tal y como ha sucedido en Estados Unidos desde hace más de dos siglos; pero en los países subdesarrollados como México, este fenómeno es reciente a partir de la entrada del entonces denominado Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

En este nuevo contorno la eficiencia, responsabilidad y calidad educativa se redefinen en términos de mercado, al tiempo que las relaciones entre alumnos y profesores están mediadas por el consumo y la producción de cosas (Levidow, 2003:4); pero a diferencia de otros tiempos en que esta se reducía a la compra venta de servicios educativos, en la actualidad el interés fundamental es el lucro; al tiempo que el saber empieza a transformarse en mercancía y capital, generando valor su posesión y su uso productivo (Rama, 2006:44).

El lado oscuro de la mercantilización, a través de los molinos de certificados, diplomas y títulos falsos, es decir, de instituciones que operan no sólo como negocios, sino como negocios fraudulentos, caracterizados por: ofrecer programas de gran demanda como los posgrados en gran número de áreas de conocimiento; educación a distancia y a través de la red, operan sin una calificación especializada, los administradores son vendedores y negociantes, son flexibles y ágiles convalidando experiencias de los usuarios o clientes, utilizan programas intensivos, acelerados, de corta duración y con altas tasas de graduación y poseen licencias para llevar a cabo negocios a nivel local, nacional e internacional (Aponte, 2004:20).

De manera que la mercantilización en la educación incidió no sólo en un crecimiento desmesurado de los posgrados, dependientes a partir de entonces en su mayoría de instituciones particulares, con una orientación profesionalizante, preocupados por contar con una acreditación nacional e internacional, y con una mayor presencia de modalidades virtuales; sino que de manera paralela empezó a darse un desplazamiento de la formación crítica y para la investigación, tanto de las estructuras curriculares como en las prácticas educativas de los programas.

En este estudio, el desplazamiento se entiende como el proceso o medio a través del cual se da un deslizamiento asociativo, que transforma los elementos primordiales de un contenido latente en detalles secundarios de un contenido manifiesto [...] es una operación de sustitución de representaciones importantes, [...] (Freud 1894, en Diccionario de Psicoanálisis) Sustitución entre las contradicciones [...] movimiento por el cual aquello que constituye lo central del pensamiento no lo es en el plano del contenido (elementos importantes que pueden tratarse como si tuviesen poco valor y viceversa) (Lacan, en Riffletl, A, 1981).

En este trabajo se dará cuenta de la manera en que tanto la formación para la investigación como la formación crítica empezaron cuando no a marginarse o excluirse, si a desplazarse tanto de los propósitos y los perfiles de egreso, como de los contenidos de las unidades didácticas de las maestrías y los doctorados; al tiempo que fue adquiriendo mayor relevancia un lenguaje empresarial o de mercado en los posgrados en educación en México, de manera que estos programas empezaron a anteponer la formación técnico instrumental, a la formación académica, crítica y social, con un sustento teórico, epistémico y ontológico de la educación, todo esto en el contexto de las reformas educativas gerenciales, derivadas de las recomendaciones y/o acuerdos de las conferencias y organismos internacionales.

El estudio se limitará a un análisis de una muestra de las maestrías en educación en México impartidas en la última década, entre 2010-2018, con el propósito de responder a la siguiente pregunta, ¿Cuál es el lugar e importancia que las maestrías en educación han otorgado a la formación crítica y para la investigación orientadas hacia la producción de conocimiento y el compromiso social, en el contexto del nuevo contorno de los estudios de posgrados: la mercantilización de la educación?

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Los objetivos de este estudio fueron dos:

Analizar el lugar que se ha otorgado a la formación para la investigación orientada a la producción de conocimiento en las maestrías en educación en México, en el contexto de las políticas educativas neoliberales que han orientado los estudios de posgrados de las últimas décadas en México. Analizar el desplazamiento que se ha dado a la formación crítica orientada al compromiso social en los dispositivos curriculares de los programas de maestría en educación en México, a partir del nuevo contorno de los estudios de posgrado: la mercantilización de la educación.

En el mismo sentido se plantearon dos hipótesis, derivados con las preguntas y objetivos del proyecto:

La primer hipótesis es que la formación para la investigación orientada hacia la producción de conocimiento se empezó a marginar, excluir y desplazar de las maestrías en educación, debido a que las políticas educativas neoliberales recomendaban a los países dependientes, enfocarse más a la resolución de problemáticas educativas concretas para incidir en el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos; sustituyendo los programas con una orientación hacia la investigación, por los profesionalizantes.

La hipótesis derivada del segundo objetivo, es que se da un desplazamiento de la formación crítica orientada hacia el compromiso social, no sólo en los nuevos programas profesionalizantes de maestría en educación en México, sino también en los pocos que se mantienen con una orientación hacia la investigación; al cambiar el sentido de este tipo de

formación, la crítica se limita o impregna de un nuevo lenguaje proveniente del ámbito administrativo y empresarial, de manera que frente a una formación crítico social se antepone una formación orientada hacia el liderazgo, el emprendimiento y la innovación.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Texto general La metodología se sustenta en una perspectiva explicativa y comprensiva, en un primer momento se busca analizar las tendencias o regularidades de los estudios de posgrado en México en las últimas dos décadas, a partir del comportamiento del crecimiento de sus programas, dependencia institucional, orientación y modalidades de formación; con base en un análisis estadístico descriptivo que permita argumentar la configuración del nuevo contorno de los posgrados: la mercantilización de la educación; así como en un análisis curricular, que permita dar cuenta el desplazamiento de la formación crítica y para la investigación en las maestrías en educación.

EL ANÁLISIS CURRICULAR COMO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La siguiente etapa se centra en el análisis curricular de los programas seleccionados, para dar cuenta del lugar y sentido que se otorga a la formación crítica y al compromiso social en los planes de estudio de las maestrías; hasta hace algunas décadas, los estudios relacionados con los planes y programas de estudio se orientaban más al diseño y su seguimiento; pero a partir de la década de los años ochenta, se empezaron a incorporar las nociones de evaluación y al análisis curricular, como metodologías de investigación; al tiempo que se empezó a transitar hacia posiciones que redimensionaban las nociones que conforman este campo y reconocen la necesidad de que esta nueva práctica se desarrolle incorporando a la investigación como una herramienta metodológica que le otorgue nuevos sentidos, propósitos y orientaciones a sus concepciones y desarrollo.

Por lo que estas nuevas perspectivas y trabajos fueron transitando hacia trabajos que empezaron a interesarse más en explicar y comprender las problemáticas de los proyectos y procesos de formación promovidos a través del currículum, a partir de la evaluación curricular; comprendida como un proceso de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo del currículum [...] proceso que dará como resultado una valoración orientada hacia [...] la comprensión misma del proceso curricular [...] es decir como se llegó a conformar y cómo se desarrolla [...] su consolidación o su transformación [...] conformada también por una articulación de múltiples análisis curriculares (De Alba, 1991:133).

Por su parte los análisis curriculares son reconocidos como tareas específicas a través de las cuales se abordan aspectos significativos del currículum, con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones (social, institucional y didáctico áulica) y los planos del currículum (estructural formal y de los procesos y prácticas educativas) determinadas en el análisis global y precisarlos a través del proceso de delimitación construcción del objeto a evaluar (De Alba, 1991:134).

En este estudio se partió de un análisis curricular global, desde donde la noción significativa se conforma tanto por las denominaciones de las maestrías como por los perfiles de ingreso y objetivos de las maestrías analizadas, para en una segunda etapa dar cuenta de las asignaturas que conformaban las estructuras curriculares y en una tercera sobre los contenidos de las mismas, en esos casos tomando ya una muestra de estudio.

Para el análisis estadístico global, se partió de los anuarios estadísticos 2016-2017 de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), desde los que se recuperaron datos en relación con el crecimiento de la matrícula, las instituciones y programas de maestrías en educación; a partir de su dependencia, de instituciones públicas y privadas, con el propósito de dar cuenta de dos de los elementos que empezaron a configurar el nuevo contorno de los estudios de posgrado: su expansión y su privatización.

En un segundo momento se partió del análisis de las denominaciones de las maestrías, para argumentar la manera en que el nuevo lenguaje proveniente del ámbito empresarial y la lógica de mercado empezó a desplazar tanto la formación académica y para la investigación, como de la formación crítica.

Para este análisis, se recupera la categoría del “acto de nombrar” (Orozco 2003) en tanto se parte del supuesto de que la simple denominación de las maestrías, permite reconocer el lugar e importancia que la formación para la investigación y la formación crítica tiene para los proyectos de formación contenidos en estos programas de posgrados.

En un tercer momento, solo de manera ilustrativa se recuperan algunos fragmentos de propósitos y perfiles de egreso de las maestrías en educación, para sostener como el pensamiento crítico y la formación orientada hacia la investigación empieza a sustituirse por un lenguaje empresarial derivado de las reformas educativas gerenciales.

Esta metodología se sustenta en una perspectiva epistémica ontológica, posfundacionalista (Marchart, 2009) o antiesencialista, desde la que se niega la existencia de fundamentos o esencias que expliquen el origen de los problemas, objetos de estudio o perspectivas teóricas; para en su lugar reconocer que en tanto estos se construyen en contextos históricos concretos, estos se condensan en regularidades discursivas abiertas, precarias e incompletas, susceptibles siempre a desestructurarse o dislocarse y configurar una nueva estructura o identidad social (Laclau, 1987).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Texto general Los estudios de posgrado en México han pasado por varias etapas, surgen en la primera década del siglo XX para la profesionalización de la docencia de la educación media y superior, con base en el desarrollo de la investigación científica; es hasta los años cuarenta cuando de manera incipiente promueven el desarrollo científico a través de la Escuela de Graduados de la Universidad Nacional Autónoma de México; no obstante hasta principios de los años setenta su crecimiento fue muy lento, a nivel nacional no había más de 227 programas, de los cuales 124 eran maestrías, y de estas sólo una era en educación (Pérez 2007).

A finales de los setenta los estudios de posgrado en México se definían como aquellos que se realizan una vez concluida una carrera profesional: especialidad, maestría y doctorado, con el propósito de atender y resolver problemáticas derivados de la práctica profesional, adquirir una formación más completa y especializada orientada hacia alguna disciplina, y desarrollar investigación orientada a la producción de conocimiento; en las maestrías se enfatizaba además la formación para la docencia, sustentada en una formación académica orientada al desarrollo de un pensamiento crítico con un compromiso social, una de las funciones sociales originales asignadas a la educación superior (Villaseñor, 2003).

Durante la década de los setenta las maestrías en educación en México llegaban a 20, pero en la de los ochenta empiezan a incrementarse de manera significativa el número de maestrías e instituciones que las ofrecen; al tiempo que la investigación como función sustantiva empieza a adquirir mayor relevancia, al igual que la figura del investigador educativo; por lo que la formación de investigadores empieza a adquirir centralidad dentro de los propósitos de las maestrías en educación, lo que aunado a las regularidades de estos programas hasta fines de los años noventa, empezaron a generar una configuración discursiva (Laclau, 1987) en torno a su identidad social: comparado a la actualidad todavía era reducido el número de programas, ofrecidos casi en su totalidad por instituciones públicas, en modalidades escolarizadas, con una orientación hacia la investigación y acreditadas sólo por una institución u organismo nacional.

Aunado a lo anterior se caracterizaban por el *ethos* académico, el interés por la formación teórica disciplinaria y la formación crítica con un sentido social, propio del modelo educativo desarrollista y del estado de bienestar en que habían surgido. De manera que el incorporar o mejor dicho promover una formación crítica en las maestrías en educación, en este tiempo

implicaba o tenía como propósito conformar una mirada o esquemas de pensamiento que posibilitasen el posicionamiento de los sujetos para la toma de decisiones en los procesos relacionados tanto con la producción del conocimiento, como con el ejercicio de una práctica profesional.

Promover un pensamiento crítico implicaba así transitar tanto de un pensamiento sustentado en el sentido común o la experiencia en su sentido más burdo, como de una reflexión teórica reducida o limitada a un nivel conceptual; a una reflexión orientada a la lectura de la realidad, es decir asociada con una dimensión social con el propósito de advertir sobre los fundamentos, concepciones y lógica desde donde se está construyendo o utilizando el conocimiento social y educativo, promovido a través de las maestrías.

El pensamiento crítico implica así la conformación de una mirada, una lógica o esquema de pensamiento crítico, que le permita al sujeto, desde el reconocimiento de un problema de la práctica profesional y/o campo educativo; así como el establecimiento de nuevas relaciones, conocimientos y explicaciones, hasta la elaboración de propuestas de intervención e innovación con una posición teórica, ética y política en relación con lo que se está estudiando: el campo social y educativo.

La formación para la investigación se orientaba así en estos programas hacia la producción de conocimiento crítico y con compromiso social, orientado al análisis y transformación social (Ducouing, 2014), tal y como se puede identificar en la mayor parte de los propósitos, perfiles de egreso, unidades didácticas y contenidos de los programas de maestrías en educación promovidos hacia la década de los años ochenta y noventa; como muestra los objetivos de dos maestrías dependientes de universidades públicas que han logrado persistir con esta orientación y sentido.

“Formar investigadores educativos, para realizar investigaciones que fortalezcan el campo disciplinario, fortalecer la formación disciplinaria, consolidar el ejercicio académico, docente y profesional de alto nivel (maestría en Pedagogía, UNAM, 2010).

“Contar con una formación sólida, basada en teorías filosóficas que permita interpretar, explicar y atender procesos educativos desde un contexto sociopolítico y cultural” (Maestría en Docencia y procesos educativos Universidad Autónoma de Zacatecas, (2012).

EXPANSIÓN Y PRIVATIZACIÓN DE LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN

A partir de principios de la primera década del año dos mil, en el contexto de la sustitución del estado de bienestar por el estado regulador, de la política liberal por la neoliberal, en que la lógica de mercado, en nombre de la calidad y evaluación de la educación, condensada en índices, estándares e indicadores que permitan medirla de manera objetiva, así como incidir en el incremento de la productividad; al tiempo que se propone el desmantelamiento de las identidades sociales, sustentadas en el compromiso y la crítica social, versus la competitividad, la innovación y el emprendurismo.

Todo esto incide no sólo en las nuevas formas de contratación y en los sistemas escalafonarios, de los profesionales de la educación, sino también en los procesos de profesionalización, dentro de los cuales los estudios de posgrado y de manera particular las maestrías en educación, se van a ver seriamente afectadas, empieza a dar un crecimiento desmesurado tanto en la oferta como en la demanda, al tiempo que el interés académico y por la investigación, empieza a desplazarse por un efecto perverso caracterizado por intereses salariales más que académicos; lo que incide en la dislocación de la identidad social de los posgrados en educación, y en la configuración de su nuevo contorno: la mercantilización de la educación.

Lo anterior se expresó una expansión desorbitante de la matrícula de los posgrados en los últimos cincuenta años, por mencionar tan sólo unos datos, mientras en 1970 el total de los inscritos en especialización, maestría y doctorado era tan sólo de 5 627, para 1980 llegó a 24 313, para 1990 a 43 965, para el año 2000 a 118 099, para el 2010 a 208 225, y para el 2017 a 351 993 estudiantes.

El mayor problema sin embargo es la privatización que se ha dado de los posgrados, en tanto mientras en 1970, la matrícula inscrita en instituciones públicas era de 5 653, (94.8%) la de las privadas era de 297; para el año dos mil, la de las públicas era de 71 246 (60.3%) y la de las privadas de 46 853; es en el 2010, por primera ocasión el mayor porcentaje es absorbido por las privadas 104 927 (50.3%) en tanto la de las públicas se reduce a 103 298 (49.6%); y en 2017, la matrícula de las públicas se reduce al 40.0% con 140 919, en tanto la de las privadas se incrementa a 211 013, es decir 59.9%.

En el caso de las maestrías en educación, en 2017 del total de su matrícula, 64 909, sólo el 30.2%, 19 666 alumnos están inscritos en instituciones públicas, en tanto el 70%, 45 540 estudian en instituciones privadas.

Lo mismo ha sucedido con el número de instituciones que ofrecen maestrías en educación, mientras en 1970, solo se tenía registrada, diez años después llegaron a 20, para el año 2001, llegaban a 284, para el 2017, son 874 instituciones que ofrecen estos programas, de los cuales más de sólo 171 son públicas y 603 son privadas, el 68%.

En cuanto al número de maestrías en educación, en 1970 sólo había una institución que la ofrecía, para 1980 estos llegaron a 20, y a 65 hacia finales de la década de los noventa, para el año dos mil se incrementaron a 230, para llegar a 1130 hacia en 2011 (Pérez, Limón y Cortés. 2013), en 2017, eran ya 1 138 programas, de los cuales sólo el 31% dependían de instituciones públicas, en tanto 783 es decir el 68.8% eran privados (Anuarios ANNUIES, 2016-17).

No se debe de perder de vista los otros sentidos de la privatización, [Por un lado], la universidad pública, donde se lleva a cabo la formación de científicos y del desarrollo de la investigación, ha perdido importancia frente a la privada, sobre todo la mercantilizada que crece aceleradamente en la medida de que disminuyen los recursos financieros de las primeras, [por otro] el campo de la investigación en ciencias sociales, está aún más desprotegido, pues no interesa en absoluto a las empresas. El gobierno requiere esencialmente de investigación operativa, no científica, y desconfía totalmente de la investigación universitaria crítica (Pradilla, 2002:44)

“EL ACTO DE NOMBRAR” LOS NUEVOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Además del crecimiento o expansión de la matrícula, instituciones y maestrías en educación, en los últimos treinta años, en el contexto de las políticas educativas modernizadoras inscritas en el nuevo orden desorden social caracterizado por la globalización y el neoliberalismo; otro de los cambios más sustantivos fue la denominación de las maestrías, o lo que Orozco, denomina el “acto de nombrar”.

Se puede reconocer así en la denominación de las maestrías, lo que Orozco define como “las huellas del (los) debate(s) en torno a la constitución del campo educativo”, es decir, el uso del lenguaje a través de palabras que al ponerse en juego produce encadenamientos y argumentos para justificar un posicionamiento no sólo en relación con los nombres de las maestrías, sino sobre la manera en que se simboliza, carga de significado o valora un programa; de manera que el acto de nombrar programas o cualquier otro tipo de espacios académicos, genera formas de significación y valoración de teorías incorporadas a la formación, señala Orozco (2003:446).

Así mientras hacia la década de los años ochenta y noventa del siglo pasado, una gran parte de las maestrías se denominaban en pedagogía, educación, ciencias de la educación, y en el menor de los casos en psicopedagogía, docencia, planeación y administración, o educación superior; al tiempo que casi en su mayoría tenían una orientación hacia la investigación, o híbridas es decir también eran profesionalizantes.

A partir de este nuevo milenio, aunado a la expansión y privatización, se empiezan a incrementar de manera particular los programas profesionalizantes, al tiempo que la denominación con la que se nombran, empieza a impregnarse de un lenguaje empresarial, y

se reducen considerablemente las maestrías orientadas hacia la investigación, o relacionadas con la pedagogía, con un sentido filosófico o humanista, al tiempo que la promoción del pensamiento crítico empieza si no a excluirse, marginarse, si a desplazarse al asociarse con el lenguaje proveniente de las reformas educativas gerenciales.

En términos muy generales se encontró que disminuyeron los programas genéricos, es decir las maestrías que podría decirse promueven el pensamiento crítico desde un referente más filosófico, social o pedagógico, así sólo hay 36 maestrías en pedagogía (3.1%), frente a las 95 (8.3%) en ciencias de la educación, el mayor porcentaje se ubica en las maestrías en educación 219 (19%); en este mismo grupo se pueden ubicar las orientadas hacia la investigación, 45, (3.9%).

En contraparte a estos programas se incrementan de manera considerable las profesionalizantes, por ejemplo, hacia un nivel en particular, básico, medio superior, superior o universitario 159 (13%), hacia la docencia, práctica docente o formación docente 148 (13%), 82 hacia la enseñanza general (7.2%) o de (47) del inglés (20) y de las matemáticas (15), de las cuáles y 13 hacia estrategias de enseñanza o aprendizaje.

En relación con las asignaturas que desde su denominación incorporan un lenguaje proveniente de las reformas gerenciales de las últimas décadas, están las maestrías en competencias educativas 42 (3.6%), en innovación educativa 34 (2.9%), en tecnología educativa o de la información 37 (3.2%), intervención educativa (6.3%), planeación y gestión escolar; en planeación y/o gestión escolar 15 (1.3%); 1 en liderazgo educativo, 1 en educación internacional, y 1 en didáctica y optimización de la enseñanza y aprendizaje.

Relacionadas con la psicología, psicopedagogía, el aprendizaje, las neurociencias o cognición o evaluación, 73 (6.4%), las que aunadas a las 52 de educación especial (4.5%), dan un total de 10.9%, continúan teniendo todavía mucha presencia estos programas.

Educación física 8, educación ambiental 5, humanista o de valores 4, en educación indígena 1, en prácticas narrativas 1, en educación intercultural y etnografía 1, en complejidad y problemáticas actuales 1.

El resto puede decirse se ubican en un campo o práctica profesional, relacionado con la enseñanza, el currículo, la práctica educativa, con la estrategia, técnica de enseñanza o aprendizaje de un contenido o disciplina.

Lo más grave, sin embargo va a ser el desplazamiento tanto de la formación crítica como para la investigación de los planes y programas de estudio de las maestrías, no sólo en que estas características empiezan cuando no a eliminarse si a matizarse, excluirse y o subordinarse a una lógica de mercado, en la que la innovación, el liderazgo, la gestión y el emprendurismo, se conforman en los puntos nodales de los nuevos programas.

Es decir el problema no es sólo la exclusión o reducción de seminarios o contenidos orientados a la formación crítica social y para la investigación orientada a la producción de conocimiento con compromiso social; a través de asignaturas orientadas a la epistemología, filosofía y teoría educativa; sino el lenguaje empresarial y gerencial promotor de la competitividad, la gestión y la administración educativa; en el trabajo en extenso se mostrará de manera clara y objetiva lo anterior; así como el nuevo sentido que se otorga a la investigación educativa profesionalizante, enfocada fundamentalmente a la intervención en su sentido más convencional y pragmático, como ejemplo los objetivos de dos maestrías dependientes de instituciones privadas.

“Crear profesionistas competentes que desarrollen habilidades con actitud emprendedora y que participen en la generación de empresas y negocios” (Maestría en Educación, Universidad Mexicana).

“Propiciar y encausar la formación de educandos con modelos de vanguardia apoyados en una sana y responsable orientación laboral, para ser líderes emprendedores, competitivos internacionalmente.” (Universidad de C. Izcalli).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Texto general El mayor problema del nuevo contorno de los posgrados en educación, no es la comercialización de la educación, comprendida como la venta y pago por los servicios educativos, ésta ha existido o sido parte de los sistemas educativos de algunos países, como Estados Unidos desde hace muchas décadas; el problema es su mercantilización, es decir reducción de la educación a una mercancía, en la que la lógica de mercado se antepone a la lógica académica, en la que los fines de la formación se subordinan a la oferta y la demanda, al tiempo que la producción del conocimiento, el pensamiento crítico y el compromiso social son desplazados por un lenguaje empresarial; en el que la evaluación y la calidad de la educación se subordinan a la productividad.

Los estudiantes dejan de ser sujetos en formación, para convertirse en usuarios y clientes; las instituciones se alejan de la función social originaria, para responder a nuevas funciones sociales asignadas y sobredeterminadas por la lógica de mercado; en el mismo sentido cambian los intereses por realizar estudios de posgrado, en otro tiempo movidos por un interés académico, por profundizar en una formación teórica, disciplinaria y para la investigación; ahora es el adquirir un grado que permita ingresar al campo laboral, una movilidad escalafonaria y/o mejorar sus ingresos salariales, de manera que cada vez menos programas promueven la elaboración de tesis para otorgar el grado, en su lugar incorporan nuevas modalidades de graduación que van desde las memorias profesionales y propuestas de intervención, hasta la presentación de un examen o simplemente con un buen promedio.

Al respecto es necesario analizar las implicaciones de este nuevo contorno de los posgrados no sólo en las funciones sustantivas de la educación superior, docencia, investigación, extensión y difusión; sino en todo el sistema educativo, de manera especial en la educación básica y en la formación de docentes; y de manera especial en la producción de conocimiento con un sentido crítico y social, tan necesario en estos tiempos.

En el mismo sentido se requieren hacer algunos estudios que permitan dar cuenta del lugar que ocupa la investigación y la formación para la investigación en las maestrías en educación, no sólo en el plano estructural del currículum, es decir en su plan de estudios, sino en la manera en que se promueve y desarrolla este tipo de formación en las prácticas educativas desarrolladas por los sujetos de desarrollo curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altabach, P. (2002) *Educación superior privada*, Méx., CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa
ANUARIOS ESTADÍSTICOS ANUIES 2016-2017, (15 julio 2019).
<http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- De Alba, A. (1991) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. Méx., CESU-UNAM.
- De Alba, A. Filosofía, (2003) *Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales. La investigación Educativa en México, 1992-2002*, Méx., COMIE-SEP-CESU.
- Diccionario de Psicoanálisis, 25-01-2018, <http://www.tuanalista.com/Diccionario-Psicoanalisis/4699/Desplazamiento-4.htm>
- Ducouing, W. P. (2014) *Pensamiento crítico en educación*, México, IISUE-UNAM.
- Laclau E. y Chantal M. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI.
- Marchart, O. (2009) Los contornos del Heideggerianismo de izquierda: el posfundacionalismo y la contingencia necesaria, en *El pensamiento político posfundacional*, Oliver Marchart (Coordinador), Argentina, pp. 25-53.
- Orozco, B. (2003) Programas curriculares y formación en filosofía, teoría y campo de la educación, en *Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales. La investigación Educativa en México, 1992-2002*, Méx., COMIE-SEP-CESU
- Pérez A. D. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. México: IISUE- UNAM, UAG, UASLP, Plaza y Valdés.

Pérez, D. Cortés, J. y Limón J. (2013) Exclusión y desplazamiento de la Filosofía, Epistemología y Teoría Educativa en los Estudios de Posgrado”, coordinador del capítulo de libro “Estado de Conocimiento del área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”. Bertha Orozco y Claudia Pontón (Coordinadoras), México., COMIE-ANUIES.

Pradilla, E. (2002) El posgrado en ciencias sociales ante la globalización y crisis en México, en *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, Esquivel Eduardo (coordinador) Méx., CESU-UNAM.

Rifflet-Lemaire, A. (1981), *Lacan*, México, Hermes Sudamericana.

Villaseñor G. (2003). *La función social de la educación superior en México*. México: UAM-CESU-UNAM Y UV.

LA ESTANDARIZACIÓN EN EDUCACIÓN, UN DISPOSITIVO DEL NEOLIBERALISMO

J. Félix Angulo Rasco

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE 160009

Universidad Pontificia Católica de Valparaíso. Chile.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6625-907X>

PALABRAS CLAVE

Estándares, Neoliberalismo, Dispositivo, Calidad.

RESUMEN

En este trabajo analizamos qué es y qué supone la estandarización, con especial referencia a su aplicación en la educación. Para ello también mostramos que la estandarización es un dispositivo de las políticas neoliberales imperantes. Dichas políticas, al contrario de la retórica establecida, no disminuyen el papel del estado y de las administraciones, sino que lo incrementa, al servir de mecanismos de imposición del pensamiento y las prácticas neoliberales. Con este marco analizamos dos situaciones en las que la estandarización como dispositivo actúa. Un ejemplo procede de la política curricular y educativa de Chile, en donde el dispositivo de la estandarización tiene un papel preponderante y fundamental; el otro ejemplo procede de la propuesta de Universal Basic Skills de la OCDE y su relación con el *capital knowledge* y el desarrollo económico.

INTRODUCCIÓN.

La estandarización y los procesos de estandarización han sido y son un elemento clave de nuestra cotidianidad social y cultural desde, cuando menos, la modernidad y especialmente la revolución industrial. (Legh Star & Lampland, 2009: 27; Busch, 2011; Brøgger & Staunæs, 2016). Los mundos urbanos y la industria moderna han crecido sobre y con los pilares de la estandarización, que han pasado a ser su cemento más apreciado. Pero la estandarización se ha convertido por sus propias características estructurales y políticas (Busch, 2011; Brøgger & Staunæs, 2016; Brøgger, 2019) en un *dispositivo* (Agamben, 2011) clave de las políticas neoliberales en educación (Angulo & Redon, 2012; Sahlber 2016; Díez Gutiérrez 2018), a través de la estandarización del currículum y del trabajo docente (Sleeter, 2005 ; Hursh, 2008, Smith & Kovacs, 2011), de los procesos de aseguramiento de la calidad (Falabella & Opazo, 2014; Verger et al. 2019) y de la extensión de pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales (Hursh, 2008; Kamens & McNeely, 2010; Popkewitz, 2013; Pettersson, et al., 2016). El objetivo de este artículo es mostrar cómo la estandarización en tanto dispositivo subyace a las políticas neoliberales en educación a través del análisis somero de ejemplos de la política educativa y curricular de Chile e internacional de la OCDE.

LA ESTANDARIZACIÓN Y LA ESTANDARIZACIÓN EN EDUCACIÓN.

Como acabamos de señalar la estandarización ha sido un acontecimiento clave especialmente en el desarrollo de la modernidad y de la industrialización de nuestras sociedades⁷¹. Se defiende y promueve la estandarización como valiosa y necesaria (Legh Star & Lampland, 2009: 27), incluso –erróneamente (Unterhalten 2009)⁷²- como elemento clave de la equidad en educación. Parece como si ella, i.e. sin cierto grado de estandarización, no podríamos organizarnos, producir, generar riqueza y hasta entendernos. Por ello mismo, los estándares se convierten en los mecanismos “por los que nos ordenamos, organizamos a la gente, a los procesos, las cosas, números e incluso el lenguaje” (Busch, 2011: 3)⁷³. Busch (2000) señala en su análisis que las formas de estandarización son muy variadas, tal como sugiere el cuadro siguiente:

Estandarización de cosas (*commodities*)
Estandarización de trabajadores (Uniformidad y disciplina)
Estandarización de mercados (En muchos mercados de consumo, se fija los precios (uniformizan) y los productos y su embalado se estandarizan.
Estandarización de los mismos estándares (medidas objetivas fiables de la calidad requiere el uso de mecanismos y métodos de estandarización que produzcan resultados consistentes.
Estandarización de consumidores.

Cuadro nº 1 Tipos de estandarización. Fuente: Tomado de Busch (2000).

Los estándares pueden ser medidos, testados, examinados y revisitados; tienen no sólo una enorme funcionalidad cuantitativa, sino que actúan como reglas por las que deberíamos o

⁷¹ No podemos entrar aquí a analizar qué es o no es la modernidad. Véase Rubert de Ventós (2006). Tenemos,

⁷² Unterhalten (2009) ha diferenciado entre *equity from above* y *equity from below*. La primera, *la equidad desde arriba*, hace referencia a la forma de regular acciones de acuerdo a reglas que sirvan de marco para la sociedad. Por ejemplo, establecer una escolaridad para todos, construir escuelas públicas, asegurar la alimentación sana en los centros de enseñanza, construir centros técnicos para la formación profesional, etc. Todas estas iniciativas son responsabilidad, o han de ser responsabilidad, del Estado y de la administración pública y se establecen para asegurar que ningún niño o niña, ningún joven quede sin escolaridad y tenga la oportunidad de formarse como ciudadano o ciudadana. En este caso la equidad sí puede convertirse en una norma, en el sentido de la aprobación para la educación de leyes comunes *generales* que aseguren las garantías constitucionales de las nuevas generaciones. Los estándares son aquí un elemento genérico, no particular, que no puede, o no debe entrar a *legislar o determinar la práctica pedagógica y la vida en las escuelas* (más allá del cumplimiento de horarios, días festivos, u otras normas generales). La segunda, *la equidad desde abajo*, es una equidad responsabilidad de las escuelas y por ende de la comunidad educativa. Dicha equidad implica “la aceptación de un espacio de negociación en el que las preocupaciones particulares de grupos o individuos sobre el contenido curricular o la forma de evaluación o el tratamiento de niñas y niños o el enfoque de gestión no se negocian sobre la base de la regla de la mayoría, o la intensidad de La opinión de una persona con respecto a otra, sino a través de un proceso de razonabilidad y reflexión que considera que cada persona que participa en la discusión tiene una opinión valiosa, pero lo que más se valora es el proceso de establecer relaciones reflexivas y justas que apoyen la negociación, el cuestionamiento y discusión ” (Unterhalten, 2009: 417).

⁷³ Una vía que no podemos transitar en este trabajo sería la relación entre estandarización y biopolítica e incluso entre biopolítica, indicadores sociales y estandarización (Foucault, 2004; Bazzicalupo, 2010; Angulo, 2018).

tendríamos que vivir (Busch, 2011: 10). Así es como lo ratifica la *British Standards Institution*: “un estándar es una forma acordada de hacer algo. Podría tratarse de hacer un producto, administrar un proceso, entregar un servicio o suministrar materiales: los estándares pueden cubrir una amplia gama de actividades emprendidas por organizaciones y utilizadas por sus clientes”⁷⁴. A través de ellos construimos la realidad objetiva, i.e. objetivamos el mundo, aseguramos su estabilidad y permanencia; como indica Busch (2011: 74), son recetas que por el mero acto de su repetición “de seguir la receta (sea fiel o no), se crea una realidad ordenada, regular y estable”. Los estándares no se aplican sólo a las cosas, sino también a las personas; es más, existe una enorme simetría entre estándares para las personas y estándares para las cosas, pues son esencialmente semejantes y sirven también para mantener unidos e imbricados el mundo de las cosas y el mundo de las personas (Busch, 2011: 4). Los estándares son pues elementos de la *performatividad* de los sujetos y las instituciones, al proveernos de scripts, ‘manuales’, libretos que guían nuestra práctica, pero que pasan desapercibidos una vez que se convierten en algo natural (Busch, 2011: 30) y se defienden y promueven como algo valioso y necesario (Legh Star & Lampland, 2009: 27). Es aquí en donde podemos situar la íntima conexión entre estándar y poder, en la misma medida que establecen reglas que han de seguirse, o establecen categorías desde las cuales tomar decisiones, comparar y elegir cursos de acción (Busch, 2011: 26). Por ello, la estandarización es un cierto modo de gobernanza, estandarizando políticas o productos, estandarizando a su vez a quienes son administrados o a quienes los consumen especialmente en el mundo social y en la educación (Brøgger & Staunæs, 2016: 224; Brøgger, 2019). Pero nos quedaríamos en un mero análisis superficial si no somos conscientes de dos cuestiones esenciales: por un lado, más allá de su presencia cotidiana, los estándares han colonizado, parafraseando a Habermas (1984, 1987), el mundo de la vida⁷⁵ afectando a nuestra subjetividad (Brown, 2015); por el otro, los estándares como dispositivos políticos (Cort, 2010), han infectado la política misma y el pensamiento educativo en tanto dispositivos de la política económica neoliberal. “La estandarización es una forma de ‘dirección y gobierno’ que garantiza que se puedan hacer las cosas.” (Brøgger & Staunæs, 2016: 226). En relación a esta última idea, en lugar de entender la estandarización como una tecnología de gobierno (Brøgger & Staunæs, 2016; Brøgger, 2019) queremos entenderla como un dispositivo (Foucault, 1981, 1990; Agamben, 2011) en la medida en que nos permite situar de una manera más precisa justamente los entramados de las mismas políticas educativas que queremos analizar. Veamos con detenimiento qué es un dispositivo.

LOS ESTÁNDARES COMO DISPOSITIVOS.

Un dispositivo, tal como lo ha trabajado Agamben (2011: 257)⁷⁶ es “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. El capitalismo neoliberal supondría una gigantesca acumulación y proliferación de dispositivos (Ibid.: 258) que implican procesos de *subjetivación*, lo que los convierte en máquinas de gobierno (Foucault, 1981, 1990). Lo más importante es que un dispositivo posee *una naturaleza estratégica* “el dispositivo – señala Foucault- siempre está inscrito en

⁷⁴ Tomado de <https://www.bsigroup.com/en-GB/standards/Information-about-standards/what-is-a-standard/> La British Standard Institution se define a sí misma en su página web como: “la empresa de estándares comerciales que ayuda a las organizaciones a convertir la excelencia en un hábito en todo el mundo. Nuestro negocio permite que otros se desempeñen mejor”.

⁷⁵ El concepto de mundo de vida o *Lebenswelt* no es original de Habermas. Tendríamos que atribuírselos en puridad a Edmund Husserl (1960) en filosofía y a Alfred Schütz (1972, 1973) en sociología, que lo tomó a su vez de Husserl.

⁷⁶ El concepto de dispositivo fue enunciado por Foucault (1973). Véase también Deleuze (1990).

un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ello” (Cit por Agamben, 2011: 257)⁷⁷. Agamben (2011: 259) resume estas ideas en tres características: la primera es que se trata de un conjunto heterogéneo; la segunda es la función estratégica concreta y la tercera que el dispositivo resulta o surge del entrecruzamiento del poder y del saber⁷⁸.

“El discurso –material, positivo- se articula en dispositivos... La positividad de los dispositivos, el hecho de que ‘dispongan’ de cosas, discursos, personas, hace visible la distribución no neutral de las cosas y de los cuerpos (*quadrillage*) en el espacio, organizando (la dimensión organizativa de la norma asume una inédita importancia) roles y jerarquías de personas y funciones” (Bazzicalupo, 2010:67)

La utilidad de la noción de dispositivo para el estudio en las ciencias sociales y la filosofía política radica entonces en la concepción de éste como aquellas relaciones de fuerza que se tienden de manera estratégica, partiendo de una racionalidad específica que persigue un objetivo claro y puntual –conexión saber y poder-, cuya puesta en marcha no es en sí misma ni positiva ni negativa, sino en función de los propósitos que persiga.

En este sentido, el dispositivo entronca y ‘materializa’ el poder, además del gobierno sobre los otros. Recordemos que *el poder* según Foucault, no es una sustancia; el poder “no es más que un tipo particular de relaciones entre individuos” que pueden “más o menos determinar por completo la conducta de otros hombres”(Foucault, 1990: 138)⁷⁹. Y añade: “El gobierno de los hombres por los hombres –ya forme grupos modestos o importantes, ya se trate del poder de los hombres sobre las mujeres, de los adultos sobre los niños, de una clase sobre otra, o de una burocracia sobre una población- supone cierta forma de racionalidad y no de violencia instrumental” (Foucault, 1990: 139). Aquí se encuentra la clave, que Agamben supo vislumbrar y desarrollar. *El dispositivo es un elemento clave de esa cierta forma de racionalidad que se impone en el gobierno de los otros*. Es lo que en otro lugar Foucault (1981:23) denomina “gobierno sobre los otros”, que implica el desarrollo de aparatos específicos y saberes. Mi hipótesis por lo tanto es que la forma de la racionalidad viene dada por aparatos específicos: los dispositivos, uno de los cuales es justamente la estandarización en la medida que la estandarización filtra a conductas, normas, discursos, propuestas, políticas y prácticas. Pero además este dispositivo se presenta como una forma de saber; es decir, se apoya en *conocimientos*, o, si se prefiere, en una episteme concreta.

EXCURSUS: LA ESTANDARIZACIÓN UN DISPOSITIVO DEL ESTADO NEOLIBERAL

La estandarización es y representa un poderoso dispositivo neoliberal de gobierno en educación; es una máquina de subjetivación de los docentes y una tecnología clave de dominio y homogeneización de las prácticas educativas. Sin embargo, tenemos que detenernos y analizar con cierto detalle la relación entre estado y neoliberalismo, una relación que pareciera contra-intuitiva dada la retórica política del anti-estado del discurso neoliberal.

La retórica ha establecido que la irrupción de políticas neoliberales ha supuesto una reducción del estado y una ampliación del mercado (Ross & Gibson, 2006; Steger & Roy, 2011; Angulo Rasco & Redon Pantoja, 2012). Sin embargo, los, supuestos, ideales de estado mínimo que estaban insertos en los programas de Reagan y Thatcher, no se cumplieron nunca (Gamble, 1988; Angulo 1999; Weiss, 2012: 29); quizás porque esa no era

⁷⁷ Se trata de (Dits et écrits, volume III, p. 299).

⁷⁸ Para Foucault (1991) el dispositivo también posee cuatro grandes características: su heterogeneidad –en tanto posee diversidad de elementos-, el vínculo entre sus componentes, su inserción en lo real y su ‘modo de ser’

⁷⁹ Aunque, añadía, “jamás de manera exhaustiva” (Foucault, 1990: 138)

su intención. En primer lugar, ninguna política neoliberal se hubiera podido realizar sin el estado⁸⁰, es por ello que Todorov (2012) habla de 'neoliberalismo de estado'. Es el estado mismo el que participa en la política neoliberal que arrasa con las finanzas públicas y clausura servicios sociales y asistenciales. Dicho de otra manera, es el estado el que pone al servicio de intereses del mercado los presupuestos y los bienes públicos, que es como decir la vida de sus ciudadanos. Como ha enfatizado Weiss (2012) el estado ha sufrido una transformación fundamental como actor económico, "parece que el estado ha abandonado durante mucho tiempo un papel de desarrollo y se ha convertido en su lugar en un regulador (socialmente invasivo)" (Ibid: 29), en la medida en que sus patrones de regulación se han expandido considerablemente.

"Un aumento en el poder del estado siempre ha sido la lógica interna del neoliberalismo, porque, para inyectar mercados en todos los rincones de la vida social, un gobierno debe ser altamente invasivo ... La salud, la educación y las artes ahora están más controladas por el estado de lo que eran en la era del colectivismo laboral " (Gray 2010).

Osborne y Gaebler (1994:64) lo definen como *gobierno empresarial* que es un gobierno centrado en controlar el timón del estado no en remar; dicho de otra manera, el estado neoliberal toma decisiones, controla el funcionamiento de las instituciones, especifica objetivos y resultados, pero no necesariamente ejecuta directamente sus políticas. Maroy (2009) llama a este tipo de actuación *régimen de regulación un post-burocrático*.

El estado pues, hay que reiterarlo, es un instrumento central para el desarrollo y extensión de la agenda neoliberal. "El compromiso con un estado fuerte, -firma Davis (2018: 273) - capaz de rechazar los desafíos políticos e ideológicos a la competencia capitalista, es una característica definitoria del neoliberalismo, tanto como un sistema de pensamiento como de estrategia política aplicada. Hay poca evidencia de reformas neoliberales que conduzcan a un estado "más pequeño" o "más débil" en algún sentido significativo, incluso si se han eliminado ciertas funciones ".

Pero junto a la utilización activa del estado como actor económico, la conjunción entre estado y neoliberalismo implica, también, la adopción de *técnicas* de gestión y control experimentadas en y por las grandes corporaciones, no sólo sobre la estructura administrativa sino sobre los ciudadanos, como parte de su estrategia de convertir el mercado en un elemento de la subjetividad y de la vida cotidiana de los individuos, tal como tempranamente señaló Foucault (1990, 2004) y Brown (2015) nos ha recordado⁸¹, de tal manera que cada individuo se convierta en 'un emprendedor de sí mismo' ('an entrepreneur of himself') (Davis, 2018: 276), que es lo que al fin y al cabo, otorga legitimidad, aceptabilidad y seguridad de expansión al mercado.

Llegados a este punto hemos de tener en cuenta que aunque algunos autores han defendido la idea de estado neoliberal autoritario (Gamble, 1988; Bruff, 2014), con bastantes razones, la actuación del estado neoliberal se ha ejercido –complementariamente- de manera más indirecta (Maroy, 2008; Baird et ali, 2016; Auld & Morris, 2016; Verger, Fontdevila & Parcerisa, 2019) a través de ciertas tecnologías de gobierno, que, como luego veremos, conllevan la posibilidad de ejercer y actuar autoritariamente sobre sujetos, instituciones y colectivos. Estas tecnologías básicas de gobierno (o si se prefiere, gobernanza neoliberal) son el *New Public Management* (Mathiasen, 1999; Evetts., 2009; Anderson & Cohen, 2015), el *Benchmarking*⁸² (Larner & Le Heron, 2004), auditorías (Power,

⁸⁰ Harvey (2007) afirma que en relación al estado neoliberal existen prácticas estatales divergentes y sumamente dispares.

⁸¹ Tal como Davis señala: "neoliberalism involves relentless efforts to remake social and political life around an ideal plucked from the market". (Davis, 2018: 274).

⁸² En la Wikipedia la voz Benchmarking viene definida de la siguiente manera: *benchmarking* es una herramienta destinada a lograr comportamientos competitivos (eficientes) en la oferta de los mercados monopolísticos que consiste en la comparación del desempeño de las empresas, a través de la métrica

1997; Apple, 2007a), procesos de accountability (Hamilton, et al, 2002; Ranson, 2003; Ball & Junemann, 2012; Meyer et al, 2014), sistemas de evaluación a través de pruebas estandarizadas (nacionales o internacionales) (Kamens & McNeely, 2010; Popkewitz, 2013; Benavot & Köseleci, 2015; Angulo, 2014; Verger, Fontdevila & Parcerisa, 2019) y otras técnicas similares de cálculo, evaluación y comparación (Steiner-Khamsi, 2003; Torrance, 2006; Tröhler, 2014; Pettersson, Popkewitz & Lindblad, 2016).

No nos podemos detener aquí en analizar todas estas tecnologías, lo importante, no obstante, es ser consciente de que a todas ellas le subyace un dispositivo, sin el cual serían, inválidas e ineficientes. Este dispositivo es, justamente, la estandarización. La estandarización actúa a través de ella en una doble dirección: se necesita establecer estándares para aplicarlas y a su vez las técnicas estandarizan los contextos en los que son aplicadas, en nuestro caso la educación. Como hemos ido señalando, las técnicas de *gobernanza y control* neoliberales se nutren y alimentan de la estandarización que a su vez estandariza el mundo social, los servicios públicos y, lo que nos importan aquí, las instituciones, los centros y la práctica educativa (Meyer et al., 2014).

LOS ESTÁNDARES Y EL GERM (GLOBAL EDUCATIONAL REFORM MOVEMENT).

Aunque parezca un fenómeno novedoso, las políticas educativas que se apoyan en estándares, tienen una larga data, aunque no siempre se han mostrado a través del mismo concepto. Quizás su genealogía la podemos retrotraer a los albores de la teoría del curriculum con (Bobbitt, 1918, 1924) y Chartes (1922) y al empleo del *scientific management* de Taylor (1970) en la educación y a la reforma de los objetivos concretos y los objetivos operativos de conducta de los años sesenta (Gimeno Sacristán, 1982; Angulo, 1989)⁸³. Como continuación de este desarrollo histórico hay que enmarcar el actual Global Educational Reform Movement (GERM) (Shalberg, 2012, 2016), en el que la estandarización es una de sus características más notables, que a su vez da pie a la extensión de las *pruebas estandarizadas* de alto impacto, nacionales e internacionales (*high stake testing*). Como señala Shalberg (2016: 130) “Desde fines de la década de 1980, los planes de estudio prescritos de manera centralizada, con objetivos de rendimiento detallados y a menudo ambiciosos, evaluaciones frecuentes de estudiantes y docentes y una rendición de cuentas basada en pruebas han caracterizado una homogeneización de las políticas

por variables, indicadores y coeficientes (<https://es.wikipedia.org/wiki/Benchmarking>). Sobre el benchmarking Larner & LeHeron (2004) añaden: “Benchmarking inicialmente incluía comparaciones dentro de las empresas para garantizar la consistencia de los productos, luego entre empresas nacionales para mejorar la calidad de los productos y los procesos. Hoy, el lenguaje y la práctica del benchmarking son omnipresentes y crean nuevas formas de inclusión y exclusión global. El término abarca una familia completa de técnicas relacionadas conceptualmente, con un cambio que va de intervenciones tácticas a estratégicas” (215).

⁸³ He de señalar que los estándares se cruzan, o si lo prefieren se superponen a los objetivos. Por ejemplo, una definición de estándares de aprendizaje es la siguiente: Los estándares de aprendizaje son descripciones concisas y escritas de lo que se espera que los estudiantes sepan y puedan hacer en una etapa específica de su educación. Los estándares de aprendizaje describen objetivos educativos, es decir, lo que los estudiantes deberían haber aprendido al final de un curso o grado, pero no describen ni exigen ninguna práctica de enseñanza, plan de estudios o método de evaluación en particular. Tomado de <https://www.edglossary.org/understanding-standards/>. Y una definición de objetivos de aprendizaje es la siguiente: Los objetivos de aprendizaje son breves declaraciones que describen lo que se espera que los estudiantes aprendan al final del año escolar, curso, unidad, lección, proyecto o período de clase. En muchos casos, los objetivos de aprendizaje son las metas académicas provisionales que los maestros establecen para los estudiantes que trabajan para alcanzar estándares de aprendizaje más integrales.. <https://www.edglossary.org/understanding-standards/>

educativas en todo el mundo, prometiendo soluciones estandarizadas a un costo cada vez más bajo para aquellos que desean mejorar la calidad y la efectividad de las escuelas”⁸⁴.

La política homogeneizadora que menciona Shalberg (2016), es justamente lo que otros autores han denominado Reformas Basadas en Estándares, que son un producto político del GERM como tendencia global. Dichas reformas, que emplean tecnologías diversas, se despliegan justa y simultáneamente en dos campos que el GERM denota: en el campo del curriculum y en el campo de la medición psicológica o, dicho de otra manera, en el *educational testing*. Un ejemplo especialmente ilustrativo lo encontramos en la propuesta de Hirst (1987) quien publicó un listado alfabético de 7500 conceptos/términos que todo norteamericano debería saber, aunque matizando que no pretendía con “semejante listado crear un catálogo completo del Conocimiento Americano (sic), sino establecer una guía práctica para el uso de docentes, estudiantes y para todo aquél que desee aprender de nuestra cultura” (146). Este ejemplo, es un modelo, reducido, pero válido de los currícula que se publican tanto en Chile como en España⁸⁵, y en otros países que establecen los currícula nacionales como elementos esenciales de política educativa. Sin embargo, en ningún caso se les denomina estándares de conocimiento, sino estándares de aprendizaje; concepto que ha triunfado en el vocabulario político. Además de psicologizar e individualizar el proceso del enseñanza (Biesta, 2005), este cambio de denominación aparentemente sutil, refuerza el sentido de logro medible y evaluable (assessment) y con ello, lo sitúa bajo el paraguas de las pruebas estandarizadas⁸⁶. Lo que nos lleva al campo de la medición o el testing y de las pruebas estandarizadas. Aquí las métricas globales como las de la OECD ejerce una influencia palmaria pero sutil: en tanto un dispositivo de gobernanza, como un dispositivo persuasión. La métrica global que supone PISA y la mayoría, si no la totalidad, de las pruebas LISA (Large International Scale Assessment), se están convirtiendo en el dispositivo del dispositivo curricular (Popkewitz, 2013; Pettersson, Popkewitz & Lindblad, 2016; Sjøberg, 2016; Addey, 2017; Angulo, 2019).

EL DESEMPEÑO Y LAS REFORMAS BASADAS EN ESTÁNDARES.

Las reformas basadas en estándares (RBE) poseen la espúrea cualidad de ofrecer una narrativa de una lógica enormemente simple. “El planteamiento es el siguiente –argumenta Casassus (2010: 86)- el resultado de la educación es medible por medio de pruebas psicométricas estandarizadas (iguales para todos). Los puntajes que resultan de estas pruebas, son indicadores del nivel de desempeño y representan un nivel de logro del estándar preestablecido. Así, un puntaje bajo según el nivel de logro determinado en el estándar, es indicación de un desempeño deficiente y un puntaje por sobre el nivel establecido, es un buen desempeño”. Esta narrativa es actualmente parte del sentido común

⁸⁴ Tomado de <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>

⁸⁵ Por ejemplo, en España el Curriculum para Primaria/Básica en Andalucía ocupa más de 800 páginas; en Chile las Bases Curriculares de 2013, ocupan 190 (sin contar otros documentos complementarios). En uno u otro caso, ya sea por la exageración española o por la posición más comedida en Chile, un currículo básico no puede ocupar tanto *espacio legislativo*. Hay que dejar margen de actuación a los profesionales de la enseñanza y ello supone que sean ellos y ellas, las que, dentro de un marco básico común (fines del sistema, objetivos generales y grandes campos de conocimiento) adopten sus decisiones profesionales en la escuela (Angulo, 1989a, 1989b).

⁸⁶ Incluso como enfatiza Biesta (2005: 58), “Uno de los principales problemas con el nuevo lenguaje de aprendizaje es que permite una redescrición del proceso de educación en términos de una transacción económica, es decir, una transacción en la que (i) el alumno o alumna es el consumidor (potencial), el que tiene ciertas necesidades, en el que (ii) el maestro, el educador o la institución educativa se convierten proveedores, es decir, el que está allí para satisfacer las necesidades del alumno, y donde (iii) la educación misma se convierte en una mercancía que debe proporcionar o entregar por el profesor o la institución educativa y que el alumno debe consumir”.

(Casassus 2010) o por decirlo en términos gramscianos el *senso comune* (Crehan, 2018)⁸⁷ de las administraciones educativas, de los profesionales que, alejados de las escuelas, trabajan para ellas y, lamentablemente, de muchos docentes y padres y madres. Detengámonos en ellas para desentrañar sus elementos más perniciosos.

Fallabella (2014), analizando las responsabilidades educativas (accountability), ha descrito con gran claridad los elementos esenciales de las RBE., bajo la denominación de responsabilidad por desempeño escolar, tal como están establecidos en Chile. La clave aquí es, claro está, el concepto de desempeño mismo, que se ha colocado en primera fila conceptual y que enmascara al concepto de estándar⁸⁸. Pero los estándares, incluso, enmascarados tras el concepto de desempeño siguen jugando un papel esencial. Este es justamente lo que importa. Meckes (2007: 355), explica la interrelación entre estándar y desempeño, con suma claridad: el estándar define un nivel de competencia que debe demostrar un estudiante en un área disciplinar (grado o curso), de esta manera el desempeño en relación a dicho estándar 'podrá ser clasificado en cierta categoría (en tanto competente, avanzado, medio, etc.)'. "En la medición el estándar se expresa en el puntaje de corte, que es el puntaje mínimo que se debe obtener para determinar que éste se ha alcanzado". (Ibidem).

Como nos han mostrado Meyer et al. (2014), se trata de homogeneizar la realidad heterogénea de la educación incrementando estándares abstractos e indiferentes al contexto, como las correspondientes métricas de resultados. Por ejemplo, entre los objetivos clave de la creación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, responsable de la aplicación en Latinoamérica de las sucesivas pruebas de rendimiento desde el Perce de 1997 hasta el Erce de 2019, bajo el patrocinio de la UNESCO⁸⁹- se encuentra la identificación de estándares de aprendizaje escolar para la región y la apreciación del grado y nivel de logro de tales estándares en los países (Casassus et al. 1996: 213)⁹⁰. Dicho de otra manera, se trata, a través de las pruebas, de instaurar una homogeneidad a un contexto, precisamente el latinoamericano, absolutamente heterogéneo y diverso. La conexión, sobre la que no podemos detenernos aquí, entre

⁸⁷ Dos pequeños ejemplos: "Los estándares sirven como base de la reforma educativa en todo el país, ya que los educadores y los encargados de formular políticas responden a la solicitud de una definición clara de los resultados deseados de la escolarización y una forma de medir el éxito de los estudiantes en términos de estos resultados." (National Research Council 2001).

<https://www.library.illinois.edu/sshel/education/edustandards/>

"En respuesta a las preocupaciones sobre el logro educativo de los estudiantes en USA, los estados están estableciendo conjuntos de estándares de aprendizaje definidos por nivel de grado o grupos de grados. El plan de estudios y los sistemas de evaluación se organizan en torno a estas expectativas en las materias principales. En general, los estándares identifican las habilidades medibles que un estudiante debe tener en ciertos puntos de la trayectoria educativa". <https://publishers.org/priorities-positions/educational-standards>

⁸⁸ No olvidemos que desempeño según el Diccionario de María Moliner (2004, Vol. N.º1: 932), posee al menos las siguientes acepciones: recuperar una prenda pagando la cantidad de la cual respondía; sacar prendas de una casa de empeños, dejar a alguien sin deudas. Desempeñar es pagar y saldar la deuda y el compromiso adquirido con la deuda. Pero también, señala el diccionario, desempeñar es realizar funciones o acciones que acompañan a un empleo. En este caso tiene un sentido laboral; se trata de ejercer un trabajo concreto, desempeñarlo. Llevado a nuestro terreno, quien asume un desempeño, o como se lo denomina en muchas ocasiones, un mapa de desempeño, asume a su vez que adquiere una deuda establecida por los estándares inscritos en el logro del desempeño y ha de realizar la labor para la consecución de dichos estándares.

⁸⁹ Véase <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/>

⁹⁰ También se añade el objetivo de determinar (medir y evaluar) y hacer seguimiento del estado de los niveles de aprendizaje escolar. (Casassus et al 1996: 231).

pruebas estandarizadas y reformas basadas en estándares es clara (Rand Corporation (2008: 3)⁹¹.

Fallabella (2014) ha indicado las siguientes características de las PBE que vienen a resumir y corroborar lo que acabamos de indicar:

Los resultados educativos son prefijados por la administración del estado

Se introducen sistemas de evaluación estandarizadas de los resultados de aprendizaje

Se publican los resultados y el consecuente sistema de clasificación de la calidad de las escuelas

Se establecen consecuencias (con premios y sanciones) si no se consiguen los resultados establecidos⁹².

Dentro pues de este marco podemos afirmar que las reformas educativas y la misma reestructuración de los sistemas educativos, definen y estipulan la calidad educativa a través del cumplimiento de estándares (rendimientos o resultados educativos) y de su consiguiente medición. Veamos en el apartado siguiente dos ejemplos: uno nacional correspondiente al sistema educativo chileno y otro internacional promovido por la OCDE.

LA POLÍTICA DE LA ESTANDARIZACIÓN: DOS EJEMPLOS.

Si nos detenemos en los documentos españoles, como, por el ejemplo, el Real Decreto 126/2014 de 28 de Febrero (BOE-A-2014-2222) en el que se establece el currículo básico de la Educación primaria, encontramos en el artículo 2º de definiciones⁹³, que los estándares de aprendizaje han de ser evaluables, y por lo tanto, observables y medibles y que suponen además la especificación de los criterios de evaluación. También, el Decreto 97/2015, de 3 de marzo y la Orden de 17 de marzo de 2015 (Junta de Andalucía) encontramos por primera vez la idea de Mapas de Desempeño entendidos como el desarrollo de los criterios de evaluación por ciclos que configuran los diferentes niveles de logro y los estándares de aprendizaje que concretan los criterios de evaluación. Es más, los documentos analizados también definen los indicadores como la ‘concreción de los criterios de evaluación y de las competencias clave’ que permiten conocer el nivel de logro de adquisición de las capacidades contempladas en los objetivos. Los indicadores describen qué resultados concretos evidencian el aprendizaje y, por tanto, representan los niveles de logro de los estándares. En estos casos y aun siendo claro el papel clave de los estándares, no existe como en el caso chileno una presión tan acusada por el cumplimiento y logro de los mismos. Y es, justamente, por la presión política y *práctica*, por las sanciones al no cumplimiento por lo que el ejemplo chileno resulta enormemente paradigmático.

EL CASO DE CHILE: EL SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.

En la política educativa chilena bajo el así denominado Sistema de Aseguramiento de la Calidad, convergen varias estrategias complementarias que presionan fuertemente la vida de los centros, de los docentes y del alumnado (Fallavela & Opazo, 2014; Fallavela & Cortazar, 2015). Hemos de tener presente que el sistema educativo chileno ha transitado por varias fases e intervalos temporales. Osandón et al (2018) distingue 5 fases, tal como se indica en el cuadro siguiente. En este trabajo, y teniendo presente que gran parte de la

⁹¹ La predominancia en la medición de resultados y en el logro de los resultados es denominado en la literatura anglosajona como *High stakes accountability* n de resultados y en el logro de los resultados es denominado en la literatura anglosajona como *High stakes accountability* o *performance accountability*. Fallabella (2014).

⁹² También se añaden la utilización de recursos y/o asesoría técnica para aquellos establecimientos que obtienen un rendimiento insatisfactorio. (Fallabella, 2014)

⁹³ Resulta enormemente significativo que en el Real Decreto se establezca un apartado de definiciones; costumbre que comenzó con la L.O.G.S.E. Que un documento administrativo le defina conceptos *profesionales*, denota tanto un papel controlador por parte de la administración como un lugar –basado en la desconfianza–des-*profesionalizante* con respecto a la profesión docente.

iniciativa actual, tiene sus raíces en el período de la dictadura, nos centraremos, no obstante y exclusivamente en la denominada ‘nueva institucionalidad educativa’ que abarca desde el 2010 al 2017 y particularmente en la Ley 20529, promulgada el 2011 y renovada en 2019.

FASES DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO
Estado Desarrollista y currículum en tiempos de reforma educativa (1964-1970)
Continuidad y nuevos énfasis educativos durante la unidad popular (1970-1973)
Transformaciones educativas y currículum en el período de la dictadura cívico-militar (1973-1990)
Política educativa y curricular bajo el legado de la dictadura cívico-militar (1990-2009)
Nueva institucionalidad educativa hacia la calidad (2009-2017)

Tabla nº 2. Tomado y adaptado de Osandón et al (2018).

La ley de Aseguramiento de la Calidad, se apoyó en instrumentos ya preexistentes como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el Marco para la Buena Dirección (MBD), los Mapas de Progreso y el Sistema para Asegurar la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), Espínola y Pablo Caro (2010: 52), y ha estado reforzada, además, por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (20.248-2008), que ya establece la clasificación de las escuelas basada en resultados como criterio básico de apoyo y consecuencias para los centros por el incumplimiento de los logros establecidos, llegando incluso a su cierre. También la Ley General de Educación ofrece una estructura institucional para controlar y hacerse cargo de la calidad de la educación con la creación de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. Este nuevo marco regulatorio, como enfatizan Espínola y Pablo Caro (2010: 55): se supone que asegura ‘la independencia entre la institución o agencia que fija los estándares (el Consejo Nacional de Educación) y la que los evalúa (la Agencia para la Calidad), entre la que asigna el financiamiento (el MINEDUC) y la que audita el uso de los recursos de acuerdo a la norma (la Superintendencia)’.

La Ley 20529 para el aseguramiento de la calidad afirma tajantemente en su artículo 2º que el sistema educativo chileno operará ‘mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos’. Nótese pues que la calidad –aunque no definida- viene asentada en elementos terminales y homogéneos, en mecanismos de control y fiscalización. Por decirlo de otro modo, la calidad es justamente la consecución claramente medida de ciertos resultados. La ley también en el artículo 2º añade la confluencia de las pruebas externas de carácter censal (el SIMCE) y la rendición de cuentas; añadiendo consecuencias jurídicas y un régimen de sanciones por el incumplimiento de lo establecido y estipulado. Entendamos aquí que ya sea indicadores o resultados, se trata que asegurar el cumplimiento de estándares de aprendizaje “los que constituyen el foco y objetivo de las actividades de regulación de la calidad” y actúan como componentes de articulación (Espínola y Pablo Caro, 2010: 60-61). Como establece el artículo 3º cuando taxativamente especifica que el sistema considerará los ‘estándares de aprendizaje de los alumnos, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares; otros indicadores de calidad educativa y estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores’⁹⁴. Como vemos, el Estado establece un sistema de aseguramiento de la calidad que ‘lejos de reducir su poder, define y regula las reglas del juego en la esfera del mercado escolar’. (Falabella, 2015). La educación chilena, y no sólo por su propia estructura heredada de la dictadura (Falabella, 2015; Bellei, 2017; Osandón, et

⁹⁴ El artículo 7º.- afirma que ‘Corresponderá al Presidente de la República, cada seis años, por decreto supremo dictado por intermedio del Ministerio de Educación, previo informe del Consejo Nacional de Educación, establecer los estándares de aprendizaje, indicativos de desempeño y los otros indicadores de calidad educativa a que se refiere el artículo 3º, letra a)’.

al. 2018; Orellana Calderón et al. 2018; Schneider, et al. 2019), mantiene una orientación claramente neoliberal, que no ha cambiado en exceso en las distintas legislaturas y que permanece todavía intacta. En tanto sistema educativo neoliberal ha generado tecnologías para la educación cuyo dispositivo ha sido y es todavía actualmente la estandarización educativa. “El itinerario legislativo de la transición democrática hacia la democracia consolidó, en definitiva, la instalación de un modelo gerencial de administración escolar, basada en la generación de escenarios de competencia al interior de cada uno de los niveles del sistema educacional en base a un concepto de calidad ligado al rendimiento. Un discurso que progresivamente ha ido permitiendo un sistema de gestión y gobierno del sistema escolar en base a resultados escolares. Este proceso de reformas nacionales coincide con uno de carácter global donde convergen políticas de privatización con dispositivos de *accountability*, estandarización y examinación” (Herrera Jeldres et al, 2018:9)

Componentes del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC)

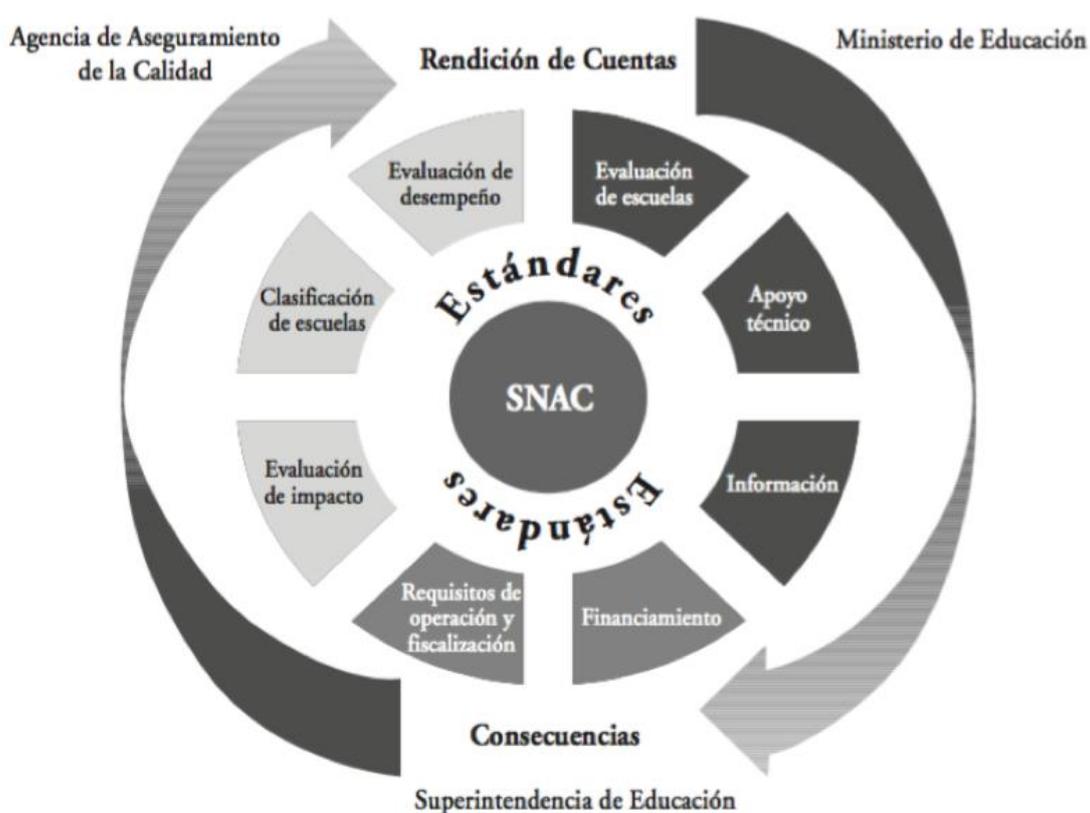


Fig. nº 1 Aseguramiento de la Calidad en Chile. Tomado de Espínola y Pablo Caro (2010: 60-61).

EL CASO DE LA OCDE.

Desde hace más de 10 años la OCDE ha ido introduciendo en el discurso y la práctica educativa una serie de conceptos que se han mantenido y han prosperado. El informe DeSeco (2015) para la educación primaria y secundaria y el Informe Tuning (2003, 2005) para la educación superior legitimaron la idea de competencia (Angulo, Angulo y Redon), en paralelo, las pruebas estandarizadas internacionales PISA se han articulado en torno al concepto, no menos inexacto y poco riguroso, de *literacy* (Carabaña, 2015). Pero ha sido en esta última década cuando el constructo *Universal Basic Skills*, ha cobrado una enorme importancia (Hanushek & Woessmann, 2015). A pesar de la copiosa obra generada en torno a dicho constructo, no existe una clara e indubitable definición del mismo. Por ejemplo, en el

texto fundamental se definen los BS (Basic Skills) en términos de las puntuaciones “sobre las entregas más recientes de las principales pruebas de rendimiento de estudiantes internacionales: el Programa de la OCDE para la evaluación internacional de estudiantes (PISA) y las tendencias en el estudio internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)” (Hanushek & Woessmann, 2015: 23). También se relacionan los BS con los “Niveles de rendimiento estudiantil que sean consistentes con las habilidades requeridas por la fuerza laboral en el futuro” (Ibid.: 30), diferenciando entre nivel 1 y nivel 2 de habilidades. Los primeros, los skills de nivel 1 representan “Las habilidades básicas necesarias para participar productivamente en las economías modernas”; los de nivel dos son baseline skills, que “abrir nuevas oportunidades de aprendizaje y preparar a las personas para participar en las economías de mercado modernas” (Ibidem).

¿Qué plantea, entonces, esta propuesta de la OCDE? Primero, se trata de habilidades universales, no lo olvidemos, es decir, de habilidades estandarizadas para cualquier nación pero especialmente para las que están en desarrollo. Segundo, estas habilidades universales, son *medidas* a través de dos pruebas estandarizadas: una promovida y establecidas por la OCDE, PISA, y la otra por la IEA, TIMSS (Angulo 2019). Tercero, tal como han reiterado y *supuestamente probado* Hanushek & Woessmann (2007, 2015a, 2015b) la adopción y el logro de dichos UBS supone un considerable logro para el desarrollo económico, tan importante que los mismos autores lo señalan como si fuera una ley causal (Hanushek and Woessman 2016). Tercero, los UBS constituyen en definitiva el *capital de conocimiento*, fundamental para una economía próspera.

El problema aquí es doble. Por un lado, ha de quedar claro que los UBS son un dispositivo de estandarización básico de las propuestas neoliberales de la OCDE, en la misma medida en que se los relaciona con el desarrollo económico. Por el otro, esta oferta de estandarización que se enuncia como una especie de régimen global, tiene los pies de barro, porque como han demostrado Komatsu & Rappleye (2017) y Rappleye & Komatsu (2019), sus fundamentos estadísticos son falsos.

PARA CONCLUIR.

En los apartados anteriores hemos ido exponiendo dos ejemplos concretos en los que el dispositivo de la estandarización determina políticas educativas. En Chile, el sistema adoptado de aseguramiento de la calidad es en sí mismo un dispositivo de estandarización que no sólo se aplica a través de distintas tecnologías, sino que materializa de esta manera y impone sobre sistema mismo, criterios de mercado. La OCDE, representa el enfoque internacional, puesto que impone de manera indirecta la necesidad de estandarizar a través de los UBS para un adecuado desarrollo económico de las naciones. En estos dos ejemplos, la educación queda transformada en manos de una élite local o global de expertos “comprometidos con determinar e incrementar la narrativa de la eficiencia del mercado” (Meyer et al., 2014: 2). Efectivamente, las reformas basadas en estándares son instrumentos impulsados “por las élites políticas, empresariales, tecno-burocráticas y mediáticas interesadas en focalizar y mantener el vínculo entre economía y educación” (Casassus, 2010: 90). Por ello, hemos de recordar que de forma activa en Chile⁹⁵, y de modo indirecto con la OCDE, el *dispositivo de la estandarización* tiene como finalidad la aniquilación de la

⁹⁵ Sobre las reforma de USA promovida por la Administración Bush *No Child Left Behind Act of 2001* (NCLB)¹ véanse Meier & Wood (2004), Apple (2007), Ravitch (2010). Sería interesante comparar las actuales reformas en Chile con dicha reforma neoliberal e incluso con la *Race to the Top* (2009) de la administración Obama que puso a competir a los estados por fondos presupuestarios y el *Every Student Succeeds Act* (2015) de también de la administración Obama. Estos casos están asociados al cumplimiento de estándares y la aplicación de pruebas estandarizadas.

escuela pública (Hursh 2007, 2008, 2015; Angulo & Redon, 2012; Redon, 2018), como ha ocurrido y está ocurriendo en Chile (González, Valenzuela y Bellei, 2010; Barrientos Ilabaca, 2016; Bellei, 2017), y el afianzamiento de la subjetividad neoliberal en las futuras generaciones (Brown, 2015).

El peligro se encuentra en que desde el campo mismo de la educación aceptemos y pensemos que sin estándares la educación pueda convertirse en un proceso poco riguroso, confuso y arbitrario⁹⁶. Pero son los estándares justamente los que obliteran cualquier proceso de diálogo, descubrimiento, innovación y creatividad en la educación (Wrigley, 2007; Egan, 2008; Reggio Emilia, 2011)⁹⁷. Ya es tiempo de comenzar a desmontarlos y erradicarlos de nuestras aspiraciones, teorías y vocabulario pedagógico y volver a reconsiderar propuestas curriculares y metodológicas que han quedado, a pesar de su valor, arrumbadas y de recoger las más interesantes que se han propuesto en los últimos 10 años (Au, 2012; Paraskeva, 2016a, 2016b; Tienken 2017; Díez Gutierrez, 2018; López Melero, 2018).

⁹⁶ Un informe del Brown Center on Education Policy (Loveless 2012) señala que los estándares o, como se los denomina también, 'common core' tienen "very little impact. The quality of the Common Core standards is currently being hotly debated, but the quality of past curriculum standards has been unrelated to achievement. The rigor of performance standards—how high the bar is set for proficiency—has also been unrelated to achievement". (Ibid.: 12). Por otro lado, un ejemplo de *aceptación bienintencionada* de los estándares lo encontramos en Levinson (2012:260) cuando defiende que los estándares de alta-calidad son un bien público; aquí también vuelve a confundir la equidad institucional, con la equidad práctica (Unterhalter, 2009). Véase nota nº 2, *supra*.

⁹⁷ Véanse también: Egan (2008), Robinson (2015).

REFERENCIAS.

- Anderson, G., & 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). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>.
- Addey, C (2017). Golden relics & historical standards: how the OECD is expanding global education governance through PISA for Development. *Critical Studies in Education*, 1-15. Doi: 10.1080/17508487.2017.1352006
- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* 26 (73): 249-264.
- Angulo Rasco, José Félix (1989a). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación en la escuela*. 7: 23-36.
- Angulo Rasco, J. Félix (1989b). Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum. *Investigación en la escuela*. 8: 15-26.
- Angulo Rasco, José Félix (1989c). La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: un análisis crítico. *Revista de Educación*. 289: 175-214.
- Angulo Rasco, J. Félix (1999) El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En Angulo Rasco, J.F. (1999) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. (pp. 17-38). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Angulo Rasco, J.F. & Redon Pantoja, Silvia (2012). La educación pública en la encrucijada. La pérdida del sentido público en educación. *Estudios Pedagógicos*. Monográfico Escuela: 61-85. Doi: dx.doi.org/10.4067/S0718E07052012000400003
- Angulo Rasco, J. Félix (2014). Los test estandarizados como estrategia neoliberal de sometimiento. *Trabajadores de la Enseñanza*. 348: 38-41.
- Angulo, J.F. (2018). *Breve introducción a tres conceptos importantes*. Centro para la Investigación en la Educación Inclusiva. PUCV. Valparaíso.
- Angulo, J.F. (2019). *La educación bajo vigilancia. La globalización de las pruebas estandarizadas*. Viña del Mar: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Apple, M. (2007a). Education, Markets and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*. 1 (1): 4-19.
- Apple, M. (2007b). Ideological Success, educational Failure? On the Politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education*. 58 (2): 108-116
- Au, Wayne (2012). *Critical Curriculum Studies. Education, consciousness and the politics of knowing*. New York: Routledge.
- Auld, E. & Morris, P. (2016) PISA, policy and persuasion: translating complex conditions into education 'best practice'. *Comparative Education*. 52:2, 202-229, DOI: 10.1080/03050068.2016.1143278
- Barrientos, P. & Ilabaca, T. (2016). El incómodo lugar de la educación pública en el sistema educacional chileno. Análisis sociohistórico del proceso de decaimiento de la educación pública chilena. *RLEE*, 46 (4): 97-130.
- Baird, J-A, Johnson, S. Hopfenbeck, Th. Et al. (2016). On the supranational spell of PISA in policy. *Educational Research*. 58:2, 121-138, DOI: 10.1080/00131881.2016.1165410
- Bazzicalupo, L. (2010) *Biocultura, Un mapa conceptual*. Tenerife: Melusina.
- Bellei, Cr. (2017). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Bellei, Cr., Contreras, D. & Valenzuela, J.P. (Eds.) (2010). *Ecós de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: UNICEF/ Universidad de Chile.
- Benavot, A. & Köseleci, N. (2015). Seeking quality in education: the growth of national learning assessments, 1990-2013. UNESCO. ED/EFA/MRT/2015/PI/53 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233733>
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp. 54–66.

- Bobbitt, F. (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin. Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.
- Bruno, I., Clément, P. y Laval, C. (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris: Éditions Syllepse.
- Brøgger, K. (2019). *Governing through standards: the Faceless Masters of Higher Education*. The Bologna Process, the EU and the Open method of Coordination. Switzerland: Springer.
- Brøgger, K. & Staunæs, D. (2016) Standards and (self) implosion: How the circulation of affects accelerates the spread of standards and intensifies the embodiment of colliding temporal ontologies. *Theory & Psychology*: 26 (2): 223-242. DOI: 10.1177/0959354316635889
- Bruff, I (2014). The Rise of Authoritarian Neoliberalism. *Rethinking Marxism*, 26 (1): 113-129. DOI: 10.1080/08935696.2013.843250
- Busch, Lawrence (2000). The moral economy of grades and standards. *Journal of Rural Studies*, 16: 273-283.
- Busch, Lawrence (2011). *Standards. Recipes for Reality*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: La catarata.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares. Un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5 (9): 85-107.
- Casassus, J., Arancibia, V. & Froemel, E. (1996). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación *Revista Iberoamericana de Educación*. 10, Enero-Abril: 231-261.
- Charters, W.W. (1922). Activity analysis and curriculum construction. *Journal of Educational Research*, 5 (5): 357-367.
- Cort, P. (2010). Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is *not* a neutral evidence-based policy tool *European Educational Research Journal* (3): 304-316. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.304>
- Crehan, Kate (2018). *El sentido común en Gramsci. La desigualdad y sus narrativas*. Madrid. Morata.
- Deleuze, Gilles (1990). "¿Qué es un dispositivo?". En AA.VV. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106 (6): 1047-1085.
- Davis, W. (2018). The Neoliberal State: Power Against 'Politics'. In Cahill, D. Et al. (Eds.) *The SAGE Handbook of Neoliberalism*. (pp. 273-283). London: SAGE
- Díez Gutiérrez, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Espínola, V., & Claro, J., (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela. *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-85). Santiago, Chile: Unicef.
- Falabella, A. (2014) The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*. 22 (70) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centro izquierda (1979-2009). *Educ. Soc., Campinas*, 36 (132): 699-722.
- Falabella, A. & Opazo, C. (2014). Sistema de aseguramiento de la calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa. Santiago. CIDE. Universidad Alberto Hurtado.
- Foucault, M. "El juego de Michel Foucault", en Foucault, M. Saber y verdad, trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1991, pp. 127-162.

- Foucault, Michel (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En AA.VV. *Espacios de Poder*. (pp. 9-26). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de Franee (1978-1979)*. México, D.F.: F.C.E.
- Gamble, A. (1988). *The Free Economy and the Strong State. The Politics of Thatcherism*. London: Palgrave Macmillan
- Jimeno Sacristán, J. (1982). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid. Morata.
- González, P. Valenzuela, J.P. y Bellei, C. (2010). Fortalecer la Educación Pública: un desafío de interés nacional. En Bellei, Cr., Contreras, D. & Valenzuela, J.P. (Eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. (225-254). Santiago de Chile: UNICEF/ Universidad de Chile.
- Gray, John. 2010. Review of *The Neoliberal State*, by Raymond Plant. *New Statesman*, 7 January.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa (Vols. I y II)*. Madrid: Taurus.
- Hamilton, L.S., Stecher, B.M., and Klein S.P. (Eds.) (2002). *Making sense of test- based accountability in education*. Santa Monica, CA: RAND.
- Hamilton, L.S., Stecher, B.M. & Yuan K. (2008). *Standards-Based Reform in the United States: History, Research and Future Directions*. Washington D.C.: RAND Corporation.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. Washington, DC: The World Bank.
- Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2015a). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, Ma. The Mit Press.
- Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2015b). *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- Hanushek, E. A., and Woessmann, L. (2016). Knowledge Capital, Growth, and the East Asian Miracle. *Science* 351 (6172): 344–345.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal
- Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies. *American Educational Research Journal*. 44 (3): 493-518. <https://doi.org/10.3102/0002831207306764>
- Hursh, D. (2008). *High-stakers testing and the decline of teaching and learning. The Real crisis in education*. New York: Rowman & Littlefield Publis.
- Hursh, D. (2015). *The End of Public Schools. The corporate Reform Agenda to Privatize Education*. New York: Routledge.
- Husserl, E. (1960). *Invitación a la fenomenología*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Herrera Jeldres, J.F. Reyes-Jedlicki, L., Ruiz Schneider, C.M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17 (2): 1-12
- Kamens, D.H. & McNeely, C.L. (2010). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review*, 54 (1): 5-25.
- Lampland, Martha & Leigh Star, Susa L. (2009). (Eds.) *Standards and their stories. How Quantifying, classifying, and normalizing practices shape everyday life*. Ithaca, New York. Cornell University Press.
- Larner, W., and R. Le Heron (2004). Global benchmarking. En *Global governmentality: Governing international spaces*, ed. W. Larner and W. Walters. (pp. 212–232). London and New York: Routledge.

Leigh Star & Lampland (2009) Reckoning with Standards. En Lampland, Martha & Star, Susa L. (2009). (Eds.) *Standards and their stories. How Quantifying, classifying, and normalizing practices shape everyday life.* (pp. 24-33). Ithaca, New York. Cornell University Press.

Levinson, M. (2012). *No Citizen left behind.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa.* Barcelona. Paidós.

López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma.* Madrid: Morata.

Loveless, T. (2012). *How well are American Students learning? With Sections on predicting the effect of the Common Core State Standards, Achievement gaps on the two NAEP test, and misinterpreting international test scores.* Washington, DC.: The Brown Center on Education Policy. The Brookings Institution.

Mathison, S. & Wayne Ross, E. (Eds.). (2004). *The nature and limits of standards-based reform and assessment.* (3-14) New York. Teachers College Press.

Meckes, L. (2007). Evaluación y Estándares. Logros y desafíos para incrementar el impacto en la práctica educativa. *Rev. Pensamiento Educativo.* 40 (1): 351-371.

Meier, D., & Wood, G. (Eds.). (2004). *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools.* Boston: Beacon.

Meyer, H-D., Tröhler; D., Labaree, D.F. & Huit, E.L. (2014). Accountability: Antecedents, Power, and Processes. *Teacher College Record,* 116: 1-12.

Nadorowski, M. Andrada, M. (2004). Monopolio Estatal y Descentralización Educativa. Una exploración en América Latina. *Revista de Educación,* 333: 197-219.

Orellana Calderón et al. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública.* Santiago de Chile: ediciones LOM.

Osandón, et al. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018).* OIE/UNESCO.

Osborne, D. y Gaebler, T. (1994). *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público.* Barcelona: Paidós.

Paraskeva, Joao (2016a). *Curriculum Epistemicides.* New York: Routledge.

Paraskeva, Joao (2016b). Itinerant Curriculum Theory. A Reiteration. In Joao Paraskeva (ed) *Curriculum: Whose Internationalization?* New York: Peter Lang, pp., 205 – 218.

Pettersson, D., Popkewitz, Th.S. & Lindblad, S. (2016). On the use of educational numbers: comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación,* 3(1): 177-202. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.10>

Popkewitz, Th. S. (2013). PISA: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.* Vol. 17, nº 2: 47-64.

Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy,* 18(5), 459-480. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093032000124848>

Ravitch, Diane (2010) *The death and life of the Great American School System. How Testing and Choice are undermining education.* New York. Basic Books.

Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en si misma. Em Vazquez, R. (Comp.) *Reconocimiento y bien común en Educación.* (pp. 231-258). Madrid: Morata.

Reggio Emilia, Escuelas Infantiles (2011). *La inteligencia se construye usándola.* Madrid: Morata.

Sandler, Roy D. (1987). Specifying and promulgating achievement standards, *Oxford Review of Education.* 13, (2): 191-209.

Sahlberg, Pasi (2012) Global Educational Reform Movement. Washintong Post. June 19. Recuperado de https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html

- Sahlber, Pasi (2016). The Global Educational Reform Movement and its impact on Schooling. En Mundy, Karen; Green, Andy; Lingard, Bob & Verger, Antoni (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy* . (129-144). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schütz, Alfred. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schneider, C. et al. (2019). *Privatización de lo Público en el Sistema Escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago de Chile: ediciones LOM.
- Sleeter, Ch. E. (2005) *Un-Standardizing Curriculum. Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Smith, J.M. & Kovacs, Ph.E. (2011) The impact of standards-based reform on teachers: the case of 'no child left behind' *Teachers and Teaching: theory and practice*. 17(2): 201-225.
- Sjøberg, S. (2016). OECD, PISA, and Globalization: The Influence of the International Assessment Regime. En Tienken, C. H. & Mullen, C. A. (Eds) (2016). *Education Policy Perils. Tackling the Tough Issues*. (pp. 102- 133). London: Routledge
- Taylor, F.W. (1970). *Management Científico*. Barcelona: Orbis.
- Tröhler, D. (2014). Change Management in the Governance of Schooling: The Rise of Experts, Planners, and Statistics in the Early OECD. *Teacher College Record*. 116: 1-26
- Tienken, Ch.H. (2017). *Defying standardization. Creating curriculum for an uncertain future*. London: Rowman & Littlefield.
- Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. (The Inner Enemies of Democracy). Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Torrance, H. (2006). Globalizing Empiricism: What, if Anything, Can Be Learned from International Comparisons of Educational Achievement. En Lauder, H., Brown, Ph., Dillabough, Jo-A. and Halsey, A. H. (ed.) *Education, Globalization and Social Change*. (pp. 824–834). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The Politics of League Tables. *Journal of Social Science* 1, 1–6.
- Unterhalten, E. (2009) What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies on Philosophy of Education*, 28: 415-424. DOI 10.1007/s11217-009-9125-7
- Verger, A., Fontdevila, Cl & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2): 248-270 DOI: 10.1080/01596306.2019.1569882.
- Viola, E. & Caro, J.P. (2010) El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En Beleñ, Cr., Contreras, D. & Valenzuela, J.P. (Eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. (pp. 51-83). Santiago de Chile: UNICEF/ Universidad de Chile.
- Weiss, L. (2012). The Myth of the Neoliberal State. In: Kyung-Sup C., Fine B., Weiss L. (eds) *Developmental Politics in Transition*. (pp. 27-42). International Political Economy Series. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137028303_2
- Witty, G. (1997). Creating Quasi-Markets in Education. *Review of Research in Education*, Vol. 22: 3-48
- Witty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.

LA DESTRUCCION DE LO COMÚN EN LA VOZ DE LOS DOCENTES: EL NEOLIBERALISMO EN EL CASO CHILENO⁹⁸.

Silvia Redon Pantoja
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile

PALABRAS CLAVE

Chile, docentes, ciudadanía, lo común, neoliberalismo.

RESUMEN

La investigación que se presenta tiene por objetivo comprender los significados de educación para la ciudadanía en los docentes chilenos. Desde este marco, se discute sintéticamente el concepto de ciudadanía y educación en su equivalencia con lo político y lo común. El análisis de los discursos de 81 entrevistas individuales y 2 grupos focales a profesores y profesoras de la región de Valparaíso-Chile, levantan diversas categorías matrices⁹⁹, este artículo sólo expone la matriz categorial: *Neoliberalismo*, que reúne líneas discursivas vinculadas con una construcción de sujeto por momentos rendido, anulado y auto-marginado, en lógicas de sumisión y que debe competir en dinámicas de individualismo insolidario. Otra subcategoría que se desprende de la matriz de neoliberalismo, se vincula con discursos que aluden a una escuela altamente mercantilizada, en las que el recurso económico es un valor supremo y un principio rector que determina prácticas y políticas, configurando a estudiantes y familias como clientes de financiación en la lógica del *vouchers*. Por último, los docentes se quejan por la creciente cultura de burocratización en la que están capturados, el check-list y la rendición de cuentas en el marco de un pragmatismo pedagógico, vinculado a conductas observables desde la medición homogeneizante por pruebas estandarizadas.

ACLARACIONES PREVIAS

El tema de educar en ciudadanía es un tema central en la política pública educativa y en las demandas sociales de este nuevo siglo. En la década de los 80 este concepto comienza a convertirse en el foco de atención, asistiendo en los años 1990 y 2000 una explosión sin precedentes en el campo de la producción teórica en educación y la ciudadanía (Kymlicka y Norman, 1994; Cortina, 1997; Perez Luño, 1998; Bolívar, 1998; Arnot, 2009; Fernández Liria C; Fernández Liria y Alegre Zahonero, 2007; Marí Ytarte, 2007, Cullén (Coord), 2007; Bartalomé Pina (Coord) 2002; Camps 2007).

El concepto de ciudadanía pone en juego dos principios fundamentales en el derecho y la filosofía política altamente relevantes en la sociedad: los derechos individuales por una parte y la noción de vínculo con la comunidad por otra, cuyo origen epistemológico es la profunda discusión y debate, entre liberales y comunitaristas. Por tanto, el auge teórico responde al corazón de la filosofía política y su reflexión en torno al sujeto político y su vínculo con la comunidad. Sin embargo, también existe una explicación histórica, social y contextual que permite ilustrar el énfasis por poner al centro este concepto. Los Estados de bienestar desde la lógica Keynesiana se desmoronan, los tejidos sociales se vuelven complejos y violentos entre lazos nacionalistas y la creciente diversidad cultural producto de las migraciones, la tensión racial, las desigualdades, el fracaso de las políticas ambientalistas y el triunfo del

⁹⁸ El presente trabajo es parte de una línea de investigación en ciudadanía y educación en Chile, adscrita al Centro de investigación para la educación inclusiva CIE 160009 CONICYT, Línea 2 Ciudadanía y Educación 2017/2021.

⁹⁹ Las cinco matrices categoriales se vinculan con: Neoliberalismo, autoritarismo, currículo, rol Docente, Escuela y Ciudadanía.

sistema capitalista mundial. La creciente decepción por la democracia representativa se evidencia en una desafección hacia la clase política representativa, que no opera como tal, y que -en cambio- se involucra en actos de corrupción y desapego a sus funciones por el resguardo del bien común. Por otra parte, la complacencia de los gobernantes con el sistema capitalista, sus alianzas, pactos y negociaciones a espaldas del pueblo, provocan una creciente apatía de los votantes, mayoritariamente en los jóvenes. En Chile el 56% de los entrevistados opina que el desarrollo económico es más importante que la democracia y el 55% apoyaría a un gobierno autoritario si pudiese solucionar los problemas económicos (PNUD, 2004, p.134). La ciudadanía, como la convivencia de los sujetos en un territorio común, se configura a partir del marco o contexto que la contiene y posibilita, ese marco es el sistema capitalista bajo la lógica neoliberal. Por ello es fundamental analizar y discutir en primer lugar la definición de ciudadanía desde su correlato etimológico con lo político para luego dar paso escuetamente a las características del contexto neoliberal como razón normativa y principio rector en las relaciones y formas de convivencia. El itinerario sucinto de aclaraciones previas, sigue el siguiente orden: la ciudadanía en su correlato con lo político. La ciudadanía como membresía del sujeto de Derecho en el Estado moderno: el individuo. La ciudadanía como vínculo con la comunidad: el Común. El marco en el cual se gesta la ciudadanía del siglo XXI: la razón neoliberal.

LA CIUDADANÍA EN SU CORRELATO CON LO POLÍTICO.

Como hemos señalado al inicio de este trabajo, en la introducción, el concepto de ciudadanía es el símbolo o la representación de los dos principios fundamentales en el derecho y la filosofía política en permanente disputa: los derechos individuales a un lado y el vínculo con la comunidad, en el otro, cuya plataforma filosófica-política, epistemológica, antropológica y social, generan las bases teóricas que distinguen las corrientes liberales y comunitaristas. Sin embargo, junto a la dialéctica y tensión que generan los derechos del sujeto por una parte y de su vínculo con la comunidad, por otra, se olvida la fuerza que contiene el origen etimológico del concepto de ciudadanía que tributa a la ciudad, en su origen romano “*cives*” y en su origen griego “*polis*”.

Este marco de equivalencia entre *polis* y *cives*, como la comunidad que se distribuye entre aquellos a quienes ella reconoce como a sus participantes (Balivar, 2013, pág. 22) es relevante para no caer en el error por separar el concepto de ciudadanía del de lo político. De la relación entre *la polis* y sus participantes surge la *politeia*, concepto definido a su vez con la palabra compuesta: constitución de la ciudadanía (Balivar, 2013). Siguiendo a Balivar (2013) quien afirma que lo político es la constitución de la ciudadanía, podemos afirmar que son equivalentes y, por tanto, al definir el concepto de ciudadanía estaríamos comprendiendo los significados de lo político. La equivalencia entre la ciudadanía y lo político visibilizan el énfasis por el espacio común que comparten los sujetos. Espacio común, o lo común (como la esfera de lo público vinculada con el pueblo y no con el Estado) que se debilita al poner el acento en el sujeto de derecho portador de un contrato social bajo una lógica más bien política-jurídica que social y comunitaria. La destrucción de lo político y de paso la especie humana, es que este sujeto de derecho, (como persona natural) mutará con los mismos derechos individuales, a las grandes corporaciones económicas, que, bajo la lógica del mundo privado capitalista neoliberal, no tendrá frenos ni límites más los que la ética pueda inspirar en el mundo privado, ya que los Estados al alero neoliberal, no son garantes por lo común, lo público, los derechos sociales y la protección de su pueblo como comunidad viva. (Polanyi, 2018; Bazzicalupo, 2016, Foucault, 2007)

LA CIUDADANÍA COMO MEMBRESÍA DEL INDIVIDUO EN EL ESTADO MODERNO: EL SUJETO DE DERECHO.

Existen múltiples aproximaciones al concepto de ciudadanía y ciudadano/a. En esta sintética y escueta discusión no es menester desarrollarlas, solamente nombrar algunas características que he logrado configurar a partir de referentes teóricos revisados y reflexiones propias. El sujeto-ciudadano como sujeto de derecho, que emerge de la modernidad se caracteriza por:

1. Un sujeto de derecho disociado del mundo natural del que emerge.
2. Un sujeto-universal, hombre-blanco configurado por la cultura occidental.
3. Un sujeto de derecho por la propiedad y la posesión, disociado del común.
4. Un sujeto de derecho alienado en su cuerpo, su historia y su contexto.

La modernidad olvidó al sujeto más relevante a la hora de convivir en un territorio común. Este sujeto olvidado, al que los pueblos originarios le dan el estatus de deidad, “la naturaleza viva” como un “otro/a” que habita el territorio en el que convivimos, quedó desprovisto de todos los derechos. Seguramente el desarrollo explosivo en la modernidad de la ciencia anclada en una racionalidad positivista, de absolutos y certezas revistieron al homo sapiens como el centro del universo, el poderoso amo y señor que, en su libertad y razón por poseer, olvidaron al sujeto más relevante (la naturaleza viva) y la configuraron como objeto extractivo. Omstron (2000), intenta visibilizar desde lo jurídico y lo económico este derecho, al hablar del procomún, como así mismo, Mattei (2013), aluden a este común que es nuestra naturaleza que nos contiene. Sin embargo, quienes más han desarrollado el derecho y el valor de la naturaleza, no como dimensión jurídica, sino como forma de existencia y convivencia con una naturaleza que les habla, que determina el ritmo y la armonía de la vida y que en su insondable superioridad y sabiduría acoge a la especie humana para que pueda existir. Estas cosmovisiones¹⁰⁰ que poblaron el continente latinoamericano hace más de cuatro mil años, la riqueza de sus culturas quedaron sepultadas por los imperios colonizadores con la bandera del Desarrollo y la Civilidad.

Ello conecta con la segunda idea de este sujeto ciudadano universal, que se configura a partir del arquetipo del hombre europeo-blanco como principio rector del derecho y la jurisdicción. El estandarte de libertad, igualdad y fraternidad, operará como un manto homogeneizador sepultando a su paso las lenguas, las epistemes de la riqueza patrimonial indígena y la sabiduría de vida que entrañan sus culturas. También implicará el sufrimiento, las luchas y las muertes para las poblaciones de raza negra, mujeres, precarios, y grupos minoritarios obtengan migajas en los derechos en nombre de la ciudadanía.

Esta herencia greco-latina, bajo una lógica maniquea, del sujeto de derecho versus la comunidad, se sustenta o se ancla ontológicamente en conceptualizaciones, posiciones, jerarquías y clasificaciones jurídicas del sujeto de derecho, separado de su red vincular constitutiva del común que le permite ser quien es. Lo que más llama la atención en este sujeto de derecho, es que emerge de constituciones de más de doscientos años, que siguen operando ante un sujeto jurídico abstracto, obsoleto y falaz, totalmente fragmentado de su realidad histórica particular (Martín de Cobo). Hay que recordar que todas las constituciones emergen del gran imperio europeo comenzando por la carta magna inglesa, francesa, que dará lugar a la primera constitución redactada como tal, la norteamericana del año 1787 y luego la carta magna de la revolución francesa en el año 1789 de la que emergerán las demás en los continentes colonizados.

El sujeto-ciudadano que es el sujeto de derecho desde la modernidad, emerge como un ideal, un sujeto sin contexto, sin historia, permitiendo por tanto comparar lo incomparable (pueblos, naciones, normas y valores) e instalar en la ciudadanía un orden normativo

¹⁰⁰ Las cosmovisiones de los pueblos originarios precolombinos, se remontan a cuatro mil años, como la cultura chinchorro. Los pueblos aymaras, mapuches, kollas, atacameños, mantienen hasta hoy una convivencia con la naturaleza como el Suma qamaña. Farah H.I. & Vasapollo L. (Coors.) (2011)

instituido que solo perpetúa los privilegios de quienes dominan y han constituido dicho orden, enfatizando el derecho de un sujeto individual por sobre el sujeto-colectivo, el común, lo común como el gran Derecho. Siguiendo Foucault (2004) en sus escritos de biopolítica, el sujeto anula su cuerpo, se disciplina y se vuelve dócil al orden-normativo instituido por la gran maquinaria capitalista que econo-metriza la gestión de los cuerpos y el mundo de la vida. “Se trata de insertar (adaptar y moldear) los cuerpos individuales en el aparato de producción capitalista a través de la disciplina y hacer los fenómenos poblacionales funcionales a la economía” (Bazzicalupo, 2016, p. 23)

LA CIUDADANÍA COMO VÍNCULO CON LA COMUNIDAD: EL COMÚN.

Esta dimensión de la ciudadanía y la más relevante es la más olvidada. En general los textos escolares y énfasis didáctico están puesto en la democracia como facultad del sujeto por elegir a sus gobernantes. No entraremos a discutir la antinomia que reviste a este concepto, reducido al voto desde una lógica normativa numérica, que no tiene ningún parangón con lo que significa el concepto de democracia como poder del pueblo, para el pueblo y por el pueblo. El sistema de gobierno o teoría de gobierno denominada democracia, está vaciada de contenido en lo que la define: el pueblo. ¿Quién es el pueblo? el pueblo hoy está difuso, el Estado no representa al pueblo, y lo público como esfera de servicios y derechos del pueblo, no lo son. Siguiendo con Laval & Dardot, el común no es el Estado, lo público no es el común y la ciudadanía borrada y difusa se encapsula en el mundo privado. Por ello, construir el común desde la educación es el único espacio de asociatividad obligatoria que nos queda. ¿Qué significa construir el común? Significan praxis instituyentes, tejido social cohesionado por vínculos y lazos, significan prácticas dialógicas, acciones comunes para el común, un bien compartido, afectos, vivencias, espacios y tiempos para el “nosotros”, significa acoger la diferencia, incluir lo distinto. Hacer del disenso una potencia para consensos dinámicos en permanente movimiento. Significa no ontologizar la vida, cuidarla y seguir su curso. Significa comprender con profundidad que todo aquello que somos se lo debemos al común. Desde la posición bípeda, pasando por nuestra capacidad por pensar, expresar el pensamiento, sentir y amar, no serían posibles sin un común. Nos debemos a los otros y otras, los otros y otras nos constituyen.

EL MARCO EN EL CUAL SE GESTA LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI: LA RAZÓN NEOLIBERAL.

La constitución básica de lo humano que es el común, queda totalmente destruida y pulverizada por el neoliberalismo. Lo común es lo que define a la ciudadanía, como el pivote (esqueleto, corazón, sustento, etc.) de lo político. Sin embargo, la equivalencia etimológica del concepto de ciudadanía con el de polis griega (*cives-polis*) referido al espacio de la ciudad como el territorio común que permite la participación de los que la constituyen. Este territorio común, lejos de ser el ágora de la antigua Grecia (en la que mujeres y esclavos no participaban) y más lejos aún por ser el espacio de libertad, igualdad y fraternidad enarbolado por la modernidad es hoy un territorio difuso en fronteras, configurado desde la transacción, la productividad, y las utilidades desde una lógica mercantil al alero del sistema capitalista en una forma de razón de mundo neoliberal. El neoliberalismo opera como destrucción de la ciudadanía y de lo político y por ende de lo común. Siguiendo a Dardot y Laval (2013) y Brown, (2016) podemos afirmar que el neoliberalismo destruye toda forma del común y configura las subjetividades como formas de pensar, sentir y actuar. Brown (2016) nos señala que:

“la neoliberalización transpone los principios políticos democráticos de justicia en un léxico económico, transforma al estado mismo en un administrador de la nación sobre el modelo de la empresa (...) y vacía buena parte de la sustancia de la ciudadanía democrática e incluso la soberanía popular (...) La neoliberalización suele ser más parecida a una termita que a un león...su forma de razón perfora de modo

capilar en los troncos y las ramas de los lugares de trabajo, las escuelas, las agencias públicas, el discurso social y político y, sobre todo, el sujeto (págs. 42- 43). El neoliberalismo penetra en la escuela como una racionalidad rectora que reconstruye a la sociedad y al sujeto. Los compromisos del estado democrático con la igualdad, la libertad, la inclusión y la constitucionalidad se subordinan al proyecto de crecimiento económico, posicionamiento competitivo y mejora del capital (Brown 2016). El neoliberalismo destruye el común como bienestar colectivo, haciendo que los sujetos compitan en la lógica de ganadores y perdedores, legitimando la desigualdad como un principio social y político. El Estado se economiza y su reconocimiento solo se legitima en su responsabilidad por el crecimiento económico. La racionalidad neoliberal destruye también la médula del proceso educativo, y la vacía de contenido humanista y académico. El conocimiento y el pensamiento se transan por entrenamientos que contribuyen a la mejora del capital. Ello supone perder el sentido de la educación como sustento para la participación en la vida pública y la contribución al bien público en última instancia (BROWN, 2016).

OBJETIVOS

1. Comprender los significados de educación para la ciudadanía en los docentes chilenos.
2. Conocer los discursos de los y las docentes en torno a las prácticas, creencias, valoraciones y conocimientos que tienen del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas.
3. Desarrollar conocimiento en torno a las implicancias subjetivas y sociales que supone la lógica neoliberal en las escuelas chilenas.

METODOLOGÍA:

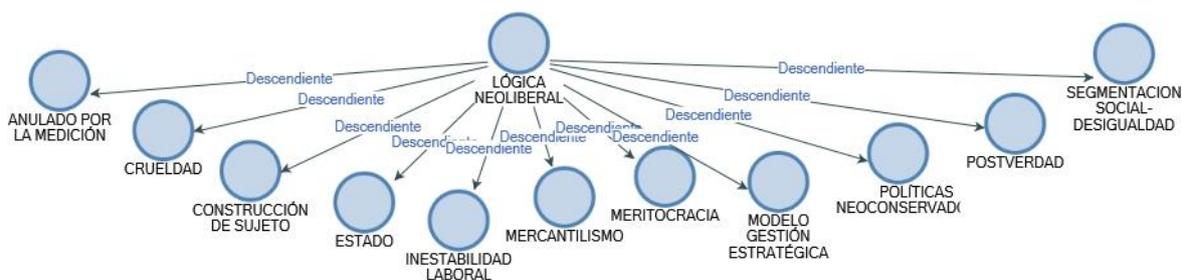
La Investigación que se presenta, es sólo una parte de una macro-investigación a cinco años vinculada con educación y ciudadanía en Chile (2017-2021). En los años 2018 y 2019 la metodología de este estudio involucra técnicas cuantitativas y cualitativas para conocer y comprender los significados que se articulan en torno a los discursos docentes con relación a la educación ciudadana en las escuelas chilenas. Este artículo expone sólo los resultados cualitativos, realizados en el año 2018 producto del análisis de 81 entrevistas individuales y dos grupos focales. Las entrevistas se realizaron en base a una muestra razonada por criterios que justifica cada particularidad seleccionada y que guarda relación con: género, edad, tipo de escuela, dependencia, disciplina que se imparte, cargos en la escuela, territorio. El protocolo de la entrevista etnográfica circula por temáticas de identificación, conocimientos en torno a educación ciudadana, formación continua, política pública y aspectos didácticos de su quehacer docente. También en el protocolo se consigna un área para que el docente hable de su vida en la escuela, redes vinculares, clima, gobierno y sentido democrático.

DOCENTES		MUJERES		HOMBRES		PÚBLICOS		SUBVE		PARTICULAR			
primaria	secundaria	primaria	secundaria	primaria	secundaria	primaria	secundaria	primaria	secundaria	primaria	secundaria		
31	50	17	25	14	25	16	26	10	18	5	6		
81		42		39		42		28		11			
ESPECIALIDADES DISCIPLINARES													
MAT	LEN	EFI	ING	HIS	FIL	EB	BI	AR	RE	FÍS	QUI	EDI	MUS
5	6	3	3	31	6	11	4	3	2	3	1	2	1

RESULTADOS Y DISCUSION

Los resultados son de una densidad enorme y reúne a cinco matrices temáticas: Neoliberalismo, Escuela, Autoritarismo, Currículo, Rol Docente y Ciudadanía. Este artículo sólo da cuenta de algunas de las subcategorías vinculada a la categoría de neoliberalismo. Desde los datos, se ha construido la categoría de neoliberalismo con discursos vinculados con la mercantilización de la educación, la burocratización en la lógica empresarial de la nueva gestión pública escolar, la configuración por una parte, de un sujeto anulado y sumiso, auto-marginado, competitivo e individualista, pero por otra, docentes que ante esta realidad adversa, articulan discursos de resistencia, con una clara conciencia de lo que el sistema capitalista al alero neoliberal está destruyendo en la escuela y en nuestra humanidad.

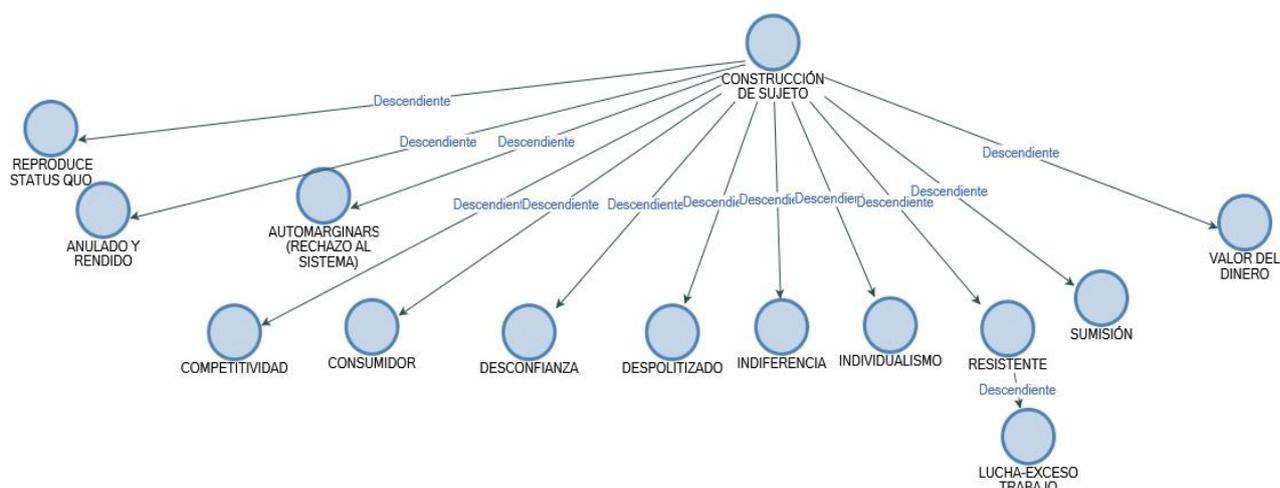
XX: Pero ahí hay un aporte significativo de cómo entender lo que está pasando. Y eso nos explica a nosotros lo que pasa con la educación. Este, este capitalismo por disposición que saca todo lo del ser humano, ¡todo!, para convertirlo en lucro, en ganancia. Da lo mismo lo que antes era considerado una condición humana, un derecho humano; todo es mercancía, todo es objeto de lucro, todo, absolutamente todo, todo, todo, no hay nada que se escape. (Entrevista)



La lógica neoliberal transita por varias líneas discursivas que visibilizan una escuela capturada por la ausencia de comunidad, de lazo vincular, de sentido por lo común como el espacio de lo público. Queda de manifiesto que la lógica neoliberal no está en el afuera sino en el adentro, tal como lo precisa Brown (2016), es la termita que va consumiéndose por dentro cada célula del cuerpo y construyendo subjetividades que configuran modos de estar pensar y sentir. La institucionalidad de la escuela se configura desde la competitividad, a través de las pruebas estandarizadas que generan lógicas de premio y castigo, en las que el premio-castigo afecta los salarios generando miedo en los desafortunados por la inestabilidad laboral. Otro aspecto relevante en la configuración del espacio político de la escuela, es la exacerbación en los y las estudiantes del sujeto exitoso, provocando una cultura individualista sin parangón. Los estudiantes más exitosos no desean que todos y todas lo sean por igual, sino que disfruta del privilegio por el reconocimiento individual. No existe el lema: "O nos salvamos todos o no se salva nadie" menos la convicción de que el logro personal es producto de la red vincular que le sostiene, somos lo que somos por el común que está a nuestra base biológica, emocional y cognitiva.

XX: ¡Es el neoliberalismo! Lo ha afectado tremendamente; porque en el fondo el neoliberalismo te lleva a la competencia ¡Y no vamos a surgir todos juntos, sino que voy a surgir yo sola! ¡Y lo ideal para el sistema, es que yo surja sola, porque así, entro mejor en el mercado a competir! Entonces... y ahí lo tenemos con la PSU y etcétera. Entonces, claro, el neoliberalismo. Y por eso creo que me enfoco un poco en el sentido de la comunidad y como que lucho un poco con esa competitividad que

se va dando en el sistema actual. Porque en el fondo el competir te obliga a ser un individuo solo; y a ti te sirve que al otro no le vaya bien, porque tú avanzas más....



La construcción de sujeto-docente desde la lógica neoliberal transita por múltiples discursos vinculados a la reproducción el statu quo, la sensación desesperanzada de rendirse o auto marginarse versus un sujeto-docente que resiste, que persiste en la lucha y la trinchera, en la que el otro/a (estudiantes, sociedad, familias) les importan. A estos/as profesores/profesoras, la desigualdad les duele y ello les permite resistir. La lucha por transformar la sociedad convertida en una maquinaria neoliberal desde la escuela, está anclada en biografías-docentes, atravesadas por el compromiso ético político, por la inclusión la igualdad y la justicia social. En esta construcción de sujeto-docente, se articulan discursos desde una perspectiva crítica que supone en primer lugar, la toma de conciencia y la denuncia:

XX: Si yo tengo hambre ¿robo para que mis hijos puedan comer? Ese tipo de dilemas que la escuela nos da la posibilidad como laboratorio para pensar, yo creo, que, en el contexto actual nos quedamos cortos, con las múltiples experiencias de desigualdad en la que estamos insertos, entonces yo creo que la noción de ciudadanía primero, es hablar de su contexto, es decir, hoy día ¿qué significa ser ciudadano para mí hoy, hoy? (Entrevista)¹⁰¹

XX: Es comprender los desafíos éticos de vivir en una sociedad donde todo está atravesado por el mercado, donde todo pareciera ser un bien de consumo, de intercambio mercantil, a eso me refiero, entonces si es así, no tenemos límites para discutir y pensar con los estudiantes. Me refiero a que son opciones mucho más sutiles, de subjetivación en la mayoría de nuestros alumnos y muchos de nuestros adultos. No somos la mayor parte del tiempo conscientes de cómo están modeladas nuestras decisiones y nuestras formas de vida. (Entrevista)¹⁰²

XX: si nos quedamos en las nociones estándar y normativas, vamos a crear ganado creo yo, ganado en el muy mal sentido del término, gente que están absolutamente sobre adaptadas a la norma, y que la norma los moldea, estructura y en esa noción no hay cambio, sin cambio, sin participación viva, sin conflicto, peligroso, más bien parecido al fascismo, entonces yo creo que la noción de ciudadanía va por ahí, de ver que como nosotros seres humanos podemos cuestionar los proyectos de vida,

¹⁰¹ 3 referencias codificadas [Cobertura 2,11%]

¹⁰² 1 referencia codificada [Cobertura 2,28%]

sobre qué estamos haciendo en nuestros trabajos, sobre si son justos nuestros salarios, estamos ganando lo suficiente, ¿es justo que ganemos lo que ganamos por hacer tanto trabajo? ¿es justo que los obreros se rompan la espalda? ¿nos dan, nos alcanzan los bienes que tenemos? ¿nos gustan? (Entrevista)¹⁰³

Otro aspecto importante de señalar en estos discursos docentes reunidos en la categoría de construcción de sujeto de conciencia crítica, se vincula con la concepción de educación y el currículum como artefacto ideológico.

XX: Porque la educación es un tremendo aparato de dominación ideológica, es un dispositivo de la dominación. Y el Estado neoliberal que lo ha soltado todo para el mercado, no suelta el currículum, este Estado neoliberal no suelta el currículum. Hasta en las escuelas privadas hay más libertad ¿verdad? Pero uno, no puede decir que en Chile existen muchos currículums oficialmente y formalmente, es un currículum único nacional ¿Cómo te explicas eso tú en una sociedad ultra liberal? ¿Y cómo respondemos en eso? (Entrevistas)¹⁰⁴

XX: Bueno, está un poco en la línea de por qué, ¡por qué!, cuando tú le preguntas a cualquier persona, ciudadano, ciudadana, persona que camina por la calle, eh, ¿por qué? Yo pienso que es porque hay un trauma histórico acá. La sociedad ha sido castigada violentamente a sangre y fuego, y después culturalmente, mediáticamente, económicamente, es una cadena perfecta en donde ha habido, en lo que es la intersubjetividad del neoliberalismo, ¡que es profunda! ¡Es profunda! Y explica una serie de reacciones y conductas, no solamente en Chile, sino que en varios países de América Latina, pero particularmente en Chile, de que la sociedad tenga respuestas fascistas, por decirlo, frente a conflictos que vive la sociedad, pena de muerte para todo... Y eso tiene que ver con formación ciudadana, tiene que ver con educación. Entonces la sociedad, esta sociedad neoliberal, este sistema neoliberal que ha creado una sociedad liberal; porque ya no es el sistema de poder solamente, sino que ha convencido, ha creado matrices valóricas, intelectuales, racionalidades neoliberales dentro de la sociedad, tiene un tremendo terreno ganado, tiene un tremendo terreno ganado.¹⁰⁵

La profesora intenta responder la configuración de la sociedad chilena, desde la historia de la dictadura cívico-militar que, a golpe de muertes, torturas, sangre y fuego, apoyado por la elite económica, instaló un modelo de sociedad neoliberal cimentada en el miedo, que en las que los casi cuarenta años de gobiernos democráticos post-dictaduras han seguido reproduciendo al alero del sistema capitalista. Sin embargo, los docentes no pierden la esperanza por abrir una puerta de humanidad y de sensibilidad por la vida en común, la inclusión y la igualdad a través de “rendijas” o fisuras abiertas en este bloque impenetrable neoliberal.

... Pero la pregunta sería al revés, a pesar de todo lo que se ha hecho en contra, la gente igual tiene un, hay un sentido común, que es un sentido común de humanidad que brota a pesar de todo y eso da tremenda esperanza, tremenda esperanza del punto de vista de que si pensamos en formación ciudadana, si pensamos en, en, en formación, en educación para construcción de sujetos de derecho, eh, sujetas y sujetos de derechos; o sea el ser humano siempre te sorprende, siempre, siempre la sociedad te sorprende, porque no es el fin de la historia.¹⁰⁶

Laval & Dardot nos hablan del común, como una práctica instituyente, no es un “bien común” homogéneo externo a la comunidad, como también expone Espósito, sino son acciones concretas, diversas, habitualmente “no comunes”, que deben comenzar por un sujeto concientizado (Freire) para que la transformación comience. Y debe comenzar en sí mismo, cambiando prácticas, generando lazos, discutiendo. Los docentes aluden a prácticas

¹⁰³ 5 referencias codificadas [Cobertura 7,29%]

¹⁰⁴ Referencia 3 - Cobertura 1,99%

¹⁰⁵ Referencia 2 - Cobertura 0,62%

¹⁰⁶ Referencia 1 - Cobertura 1,09%

pedagógicas vinculadas al reconocimiento, al saludo, al vínculo y es increíble cómo logran resultados:

XX: Al principio pasaba que podía y estar todo el día; o peor, un año entero, sin saber cómo se llamaba tu compañero de la otra esquina de allá, y no estoy hablando de salas y cursos de 40 estudiantes, te estoy hablando de 10, 15 estudiantes. Entonces logré que esa dinámica cambiara.... y hubo otro grupo curso que había un estudiante que me saludaba con la mano hacia arriba, imitando a lo *Heil Hitler* y que quería ser ingeniero, terminó dándose cuenta que tenía unas habilidades increíbles para el teatro, ¡y terminó expresándose, así, desde el arte, con todo su ser!, y bueno... yo ahora no sé en qué está el XX, no he sabido nada de él, pero me imagino que siguió lo que su corazón le decía....¹⁰⁷

Los profesores y profesoras nombran al neoliberalismo como el responsable de sus “males” y efectivamente llevan razón, aunque, para ser precisos, la equivalencia semántica que realizan en sus discursos es con la excesiva vigilancia por la medición, su consecuente competitividad y por ende, ausencia de comunidad. Si bien la medición se arroja de científicidad aséptica y neutra ideológicamente, es un constructo totalmente falso. Lo más evidente en la lógica neoliberal, es la destrucción de lo comunitario a través de los dispositivos de competitividad por las mediciones. La destrucción de lo colectivo se concreta en la escuela por la obsesión del Estado y la política pública educativa (La agencia de la Calidad, ley 20529 del año 2011) por la medición estandarizada y su consecuente ranking. Ello supone un panóptico de control, vigilancia y castigo (Foucault, 1976) si no se cumple con los puntajes de logro y para aquel o aquella profesora que sí los logra, un dinero extra en el salario. En palabras de Mallamaci (2018) “Las sociedades se forman por la configuración de dispositivos que organizan ese medio y reparten funciones según diversos sistemas de ordenamiento. Dicho entramado sensible, que teje lo gregario en términos políticos, es un sistema de mecanismos que da funcionalidad a la máquina social.”(p.47)

XX: Las pruebas estandarizadas que en definitiva también te llevan a eso, a generar (eh...) un individualismo, porque yo tengo que obtener un cierto puntaje, soy yo quien tengo que tener (...) el yoyo es muy fuerte, es muy fuerte.¹⁰⁸ (Entrevistas)

XX: El tema del individualismo hace que también el bien común se vea mermado, pero tiene que ver con cómo nosotros estamos desarrollando en la escuela no más, de este tema de la competencia, yo creo que el SIMCE le ha hecho muy mal a esta sociedad, pero también entiendo que es una forma de...de medir, pero esto hace que muchas veces en los colegios se vuelquen a trabajar única y exclusivamente por este tipo de enseñanzas y pruebas que generalmente te generan más competitividad...(Entrevistas)

Por otra parte, también existe la percepción de los docentes de un individualismo traducido en una forma de vivir la cotidianidad desafectados por el “otro” “otra”. Además de la ausencia de comunidad transitan discursos en torno a la contradicción evidente por enseñar ciudadanía en un país con brechas de desigualdad que nublan los derechos y las formas de habitar lo social. Las líneas discursivas se vinculan con la competitividad como estrategia que destruye el sentido de lo común, la desconfianza como base de la ruptura vincular y la desigualdad como hija predilecta del neoliberalismo.

XX: Los adultos cada vez estamos más individualizados, más desprendidos, no nos preocupamos quizás tanto por el otro porque la verdad es que no me afecta, entonces en la medida que no me afecte, no te preocupas.¹⁰⁹

XX: Nos hemos vuelto objetos, nos hemos vuelto cosas...y eso no nos hace bien...imagínate, por ejemplo, las relaciones afectivas o sexuales, si se cosifican...Entonces el otro ya no es persona, ¿puede haber intimidad entre dos

¹⁰⁷ Referencia 3 - Cobertura 0,94%

¹⁰⁸ Referencia 4 - Cobertura 1,55%

¹⁰⁹ Referencia codificada [Cobertura 0,55%]. Referencia 1 - Cobertura 0,55%

cosas que no son personas? Difícil...entonces...entonces de repente quizás el amigo no es tan amigo, si no es que...es alguien que nos puede servir para ascender de puesto, entonces quizás hemos entrado como en un alejamiento de nuestra condición más profunda de estar implicado con los demás, de ser comunidad, de ser parte de un todo...¹¹⁰

XY: Falta, falta autonomía, falta autonomía, falta autonomía, ¡falta mucha autonomía! Nosotros vivimos asustados que va a llegar la agencia de la calidad, que te van a venir a evaluar, que va a venir el ministerio y que van a venir a, la superintendencia...¹¹¹

Está como lleno de evaluaciones también ¿o no? ¡Está lleno! ¡Claro!

XY: Lleno de evaluaciones, lleno de evaluaciones y, y, y, ¡y al pie del cañón de las críticas!, ¡de las críticas!¹¹²

Pero el yugo por estar al final de la escala y la competitividad que supone, no solamente afecta a los docentes sino también a los estudiantes que afectan su cuerpo y su salud por la competitividad. Chile es uno de los países con los índices más altos en suicidio juvenil y enfermedades mentales como depresión. Según Vicente, Saldivia, Pihán (2016) La OMS coloca a Chile entre los primeros países del mundo, con los mayores porcentajes en la población que sufre por enfermedades psiquiátricas (23,2%)¹¹³, lo que de alguna manera podría explicar la correlación entre el experimento neoliberal por excelencia en el planeta y el Ranking que ocupa por suicidios y depresiones.

XX: Tenía una niña que estaba con estrés, que se le estaba cayendo el pelo, porque había bajado las notas; o sea desde los más pequeños hasta los más grandes, se nota la, la competencia.¹¹⁴

XY: yo siento que uno de los grandes responsables es el modelo neoliberal. falta comunidad; yo creo que... y esos son como los vicios del neoliberalismo. (entrevista profesores)¹¹⁵

XY: Mira, los más críticos, los más inteligentes se sienten al margen de la sociedad, sienten que quieren estar al margen, se sienten prisioneros en la sociedad, se sienten apresados en un sistema y... (entrevista profesores)¹¹⁶

XY: Que los están forzando a ser de una manera y a actuar de una manera y a vivir de una manera, y que se sienten presos en este sistema y te miran y te dicen "pero bueno, mire si usted" dicen "usted tiene que venir aquí de tal hora a tal hora y es dependiente de un sueldo y si usted no trabaja le pasa tal cosa, y está endeudado y yo no quiero vivir como usted", te lo dicen los chiquillos y son chiquillos que tienen además buenas notas muchos, porque tienen la capacidad... no, no se sienten parte. (entrevista profesores)¹¹⁷

Sin embargo, podríamos afirmar, que, aunque estos docentes tienen claridad del contexto por el cual transitar y qué se debe hacer para generar algo de transformación, hay otros docentes que no ven esperanza. La escuela estandarizada, bajo el panóptico de la medición y su consecuente premio/castigo, no les permite avizorar una luz de esperanza para el cambio educativo y por ende social (Faulcault, 1976). En los discursos docentes se observa además la carga del no reconocimiento, la violencia y el autoritarismo en prácticas de maltrato. La biopolítica opera mutilando al cuerpo, restándole fuerza y energía para

¹¹⁰ Referencia 6 - Cobertura 1,25%

¹¹¹ Referencia 7 - Cobertura 1,75%

¹¹² Referencia 1 - Cobertura 1,33%

¹¹³ La depresión mayor y los trastornos por consumo de alcohol ocupan el primer y segundo lugar en las discapacidades y casi un tercio de la población mayor de 15 años ha sufrido un trastorno psiquiátrico en su lapso de vida. Los trastornos de ansiedad son los más prevalentes, seguidos por depresión mayor y trastornos por consumo de alcohol. Benjamín Vicente, Sandra Saldivia, Rolando Pihán. Acta Bioethica 2016.

¹¹⁴ Referencias 7-9 - Cobertura 0,58%

¹¹⁵ Referencias 3-6 - Cobertura 0,82%

¹¹⁶ Referencias 1-2 - Cobertura 0,57%

¹¹⁷ Referencia 3 - Cobertura 0,46%

sostenerlo, es un cuerpo humillado y subyugado por el poder despótico, autoritario y violento que algunos docentes les toca vivir, ya sea de parte las familias o por parte de los directivos.

XY: ¡Pero acá es una total guerra con los profes! Los denigran, los tratan mal, les agreden, alzan la voz, golpean las mesas.

XY: Eh, como que...bájese profesor; porque claro, ven la educación como un bien de consumo, que pagan y necesitan esto, lo que ellos quieren, no lo que el colegio ofrece. Entonces a mí igual me da, me da tristeza enorme por los profesores; porque a mí me tocó una vez con una apoderada compleja, mucho, pero la supe llevar, además porque yo estaba con el director...

XY: Ya.

XY: Entonces no fue tan grave. Pero he visto que, a otros profes, eh, lloran, se destruyen anímicamente, porque no pueden, no pueden estar a la par, no van a alzar la voz, ellos se van a quedar en su rol de profesor de escuchar solamente, porque la idea no es discutir con los mismos modos violentos con el que les trata.¹¹⁸

XX: Como persona, me siento, eh, me siento pasado a llevar, sí poh, sí poh; siento que esas cosas afectan la dignidad del sujeto, el individuo, sea yo, sea otro, sea quien sea. Es que no corresponde, esas cosas se hablan en privado; o sea si a ti te molestó algo de mí, dímelo, pero dímelo en tu oficina, por último; pero con respeto también, no me vas a, no te vas a poner a gritarme; si, o sea, yo no soy un niño; bueno, ni a los niños se les tiene que andar gritando tampoco; pero no sé, poh, yo no soy tu mascota, no sé; soy, por último, ¡por último soy profesional como tú!, ¡entonces respétame!, si somos compañeros de trabajo¹¹⁹

XX: la parte negativa, eh, yo creo que tiene que ver con este mismo autoritarismo que se presenta en el colegio. O sea, es como, como no sé, de patrón de fundo, de parte de la sostenedora, que la sostenedora aparece por el colegio y es como que, como que todos se asustan, como que todos se arreglan la corbata, ¿me entiendes?; como que ¡aah va a aparecer la sostenedora! y desde la directora para abajo es como: “Chiquillos mañana tienen que portarse bien, tienen que estar todos los libros al día, esto, esto, esto, esto, esto...”. Entonces hay un tema ahí de mandato, pero potente, potente, potente ¡Asusta un poco!, asusta.¹²⁰

Uno de los problemas más graves que observan los docentes y al cual le atribuyen la causa de la destrucción del común en la escuela, especialmente la pública, es la obsesión por la medición estandarizada. Comentan los y las docentes que, si la escuela se destaca por poner en marcha programas inclusivos que acojan la diversidad o planes interesantes de formación ciudadana, proyectos creativos e innovadores con la comunidad, con el medio ambiente, con la educación artística no son valorados. No sirven para el sistema y para la escuela, mueren al año de aplicación, no se siguen desarrollando, porque lo único que opera como valioso y de calidad educativa en Chile hace más de cincuenta años, son las mediciones denominadas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa) que se aplica todos los años a cuarto básico y a segundo medio y cada dos años a sexto y octavo básico. Chile es uno de los países con mayores brechas de desigualdad, (PNUD, 2017) la población más polarizada en privilegios por una parte y de profunda precariedad por otra, generando abismos entre capitales culturales y sociales, luego medirá a todos y todas por igual. Esta realidad chilena, es lo que peor llevan los docentes y lo que más les destruye la posibilidad de hacer de la escuela un espacio de ciudadanía.

XY: Estamos fallando, la escuela está fallando porque el sistema está fallando, si al final a la escuela nunca la valoran o le miden cuánto integra a los niños, sí les miden cuántos puntajes saca en matemáticas y en lenguaje, pero lo otro no importa mucho.¹²¹

¹¹⁸ Referencia 1 - Cobertura 1,51%

¹¹⁹ Referencia 3 - Cobertura 0,92%

¹²⁰ Referencia 4 - Cobertura 0,40%

¹²¹ 5 referencias codificadas [Cobertura 4,23%]

XY: (Mmm...) En el Liceo Nacional son preparadores de SIMCE y PSU

XY: Según la misión y la visión, ellos forman a sus estudiantes para alcanzar la educación superior

E: ¿Ya?

XY: Por lo tanto es una forma de decir que efectivamente trabajan PSU y si trabajan PSU, trabajan SIMCE, sí (risas)

E: Ya ¿O sea, tu igual sientes que se prioriza eso ante todo?

XY: Sí, sí, sí, se prioriza eso, sí¹²²

XY: Yo tengo que generar resultados, esa es mi función¹²³

El problema más relevante que tienen los profesores, es que los colegios de excelencia reciben bonos económicos adicionales, lo mismo los profesores. No tienen problemas con la matrícula porque todas las familias desean matricular a sus hijos en esos establecimientos. En definitiva, todo tiene un valor económico y persiste por la economía, no hay derecho social como valor intrínseco, la vida, la escuela y lo político se vaciaron de contenido propio para mutar como objetos que se transan por valor de cambio. "Sustituyen la educación pública por educación financiada a través de deudas individuales, la seguridad social por ahorros personales y el empleo indefinido, los servicios públicos de todo tipo por servicios adquiridos individualmente, la investigación y el conocimiento público por la investigación patrocinada por el sector privado, y la infraestructura pública por las cuotas por uso." (Brown, 2016, p.52)

XX: Mira, eh... desde que asumió la directora que está actualmente, el primer objetivo son los resultados, porque, de hecho, estaban muy bajos los resultados y los resultados en las pruebas estandarizadas, entonces ahí está una, el primer, el primer objetivo... La primera relevancia.¹²⁴

XX: Porque no, la directora está más enfocada este año en los resultados, los resultados, nos dio duro... con la baja de 40 puntos en el 2º medio¹²⁵

E: ¿Y los profes los verán, ¿qué crees tú? Tu percepción respecto al resto de los profes... ¿Son sujetos ciudadanos tus estudiantes para ellos?

XY: Yo creo que lamentablemente, todos, y me incluyo, caemos en la misma dinámica de lo que se nos exige, porque yo creo que a muchos les pasa lo mismo, que saben que son ciudadanos activos, pero en la práctica no lo son. Yo creo que a muchos nos pasa lo mismo. Nosotros sabemos que ellos tienen que ser ciudadanos que ellos se van a tener que desenvolver en algún momento en circunstancias de ese tipo (eh...) pero, pero nos exigen que no lo hagamos así, porque eso no nos da resultado.¹²⁶

E: O sea, en el fondo, tú me dices que la excelencia y la formación ciudadana no van de la mano

P: No, por supuesto que no, por supuesto que no, no, no en absoluto. No, porque al final la excelencia se mide con estos parámetros (eh...) porque claro, o sea, se señala que cuando los estudiantes rinden SIMCE vienen con una encuesta, entre otras, y que son múltiples las dimensiones que se evalúan, pero preponderantemente, lo único que se valora, lo que importa es lenguaje y matemática.¹²⁷

XY: Sí, claro, en las, como te digo en el papel... el papel aguanta mucho, o sea, el establecimiento en donde estoy tiene muy altos puntajes en formación ciudadana, en convivencia, en diversidad, cuando entregan el formulario, pero aun así el colegio no

¹²² Referencia 1 - Cobertura 0,84%

¹²³ Referencia 3 - Cobertura 1,33%

¹²⁴ Referencia 2 - Cobertura 0,23%

¹²⁵ Referencia 3 - Cobertura 0,64%

¹²⁶ Referencia 4 - Cobertura 1,04%

¹²⁷ Referencia 5 - Cobertura 0,90%

es de excelencia ¿por qué? Porque falla en lenguaje y matemática. Entonces puede tener 100% en todo lo demás, pero si no le va bien en SIMCE... no es de excelencia¹²⁸...

XY: Entonces obviamente que la presión es alta, es mucha, no solamente para poder mantener tu pega, sino para poder mantener el colegio flotando, entonces obviamente las decisiones van a ser “recorte de este programa, recorte esta hora de educación física, saque este taller porque vamos a necesitar estos fondos para reforzamiento en castellano y matemáticas, no mire, en esta hora de orientación usted va a ir a hacer matemáticas” eso se da, eso se da lamentablemente y es una realidad y es la realidad de mi colegio también. De hecho, yo a los 6º básicos hago una hora extra de matemáticas, no siendo el profesor de matemáticas, en la hora de orientación, entonces ellos tienen sólo una hora de orientación y consejo de curso, en vez de dos, porque hay una que yo debo trabajar los cuadernillos de matemáticas.¹²⁹

La vida se traduce en el adiestramiento de unas habilidades (que habitualmente no son conocimientos) en matemáticas y lenguaje, aunque Chile sigue teniendo indicadores altos de fracaso al constatar que niños y jóvenes no comprenden lo que leen y menos comprenden lo que el lenguaje matemático es capaz de representar. En definitiva, lo que se configura en el imaginario social y en las subjetividades es que la mecánica de la escuela reproduce valor al sin sentido alimentado por la economía y grandes corporaciones y anula el valor de la vida. “El neoliberalismo es la racionalidad con que el capitalismo finalmente devora a la humanidad, no sólo con su maquinaria de mercantilización obligatoria y expansión con fines de lucro, sino por su forma de valoración” (Brown, 2016 p.55)

“Ya, tú sabes matemáticas, todo esto te tienes que saber. Ya, usted sabe lenguaje, todo esto tiene que saber, nada más.”, y con eso va a ir a dar la PSU y con eso se va, porque eso es su vida, sin PSU no hay vida.¹³⁰

CONCLUSIONES

Las políticas educativas en educación para la ciudadanía (ley 20.911) en Chile, han realizado notorios cambios y esfuerzos por aumentar contenidos y estrategias didácticas y pedagógicas para desarrollar la educación para la ciudadanía en las escuelas. (Redon; Vallejos 2017). El discurso oficial contenido en el currículo oficial prescrito, contiene los ideales del mandato normativo para educar en ciudadanía, bastante coherentes con lo sus conceptualizaciones. Los discursos de casi cien docentes construyen otro currículum radicalmente opuesto a los declarado. La escuela chilena inmersa en sistemas capitalistas de neoliberalismo extremo y voraces de los derechos sociales, provoca un abismo para concretar los ideales democráticos y republicanos de una ciudadanía de derechos básicos. La lógica neoliberal supone una razón instrumental cuyo eje está puesto en el individuo, la rendición de cuentas, la meritocracia, la homogeneización a través de mediciones estandarizadas como símbolos de calidad educativa y la pérdida gradual del sentido de lo común, y la cohesión vincular a la base de toda comunidad. El sujeto empresario de sí mismo, profundamente adentrado en el tejido social chileno, no es compatible con la comunidad y el fortalecimiento de lo común.

Los docentes atrapados en lógicas de gobierno escolar autoritarias, no cuentan con autonomía para abordar los temas de ciudadanía y sus trayectorias formativas no contemplan formación docente en esta área del componente político en la educación. La escuela pública como único espacio de asociatividad obligatoria que nos queda para la

¹²⁸ Referencias codificadas [Cobertura 2,62%]. Referencia 1 - Cobertura 0,45%

¹²⁹ FOCUS Group> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,23%]

¹³⁰ Referencia 1 - Cobertura 0,23%

educación para la ciudadanía y la construcción intersubjetiva de un “nosotros” que permita re-leer el mundo con categorías contra-hegemónicas al sistema capitalista neoliberal, se desmorona, se extingue en las fauces de la privatización y el mercado capitalista.

El docente en esta tarea tiene una tarea prioritaria, que en el caso chileno supone algunas de las siguientes variables:

Establecer mayor cohesión de redes vinculares para articular la fuerza del común como praxis instituyente alimentada con aquellos que no decaen, dan la lucha, “el otro/a les importa, la sociedad les importa porque saben que está en sus manos transformarla.

Aunar redes nacionales que permitan trabajar por la escuela pública en los diferentes frentes políticos, legales, sociales y gremiales.

Rescatar las raíces del sumaqamaña de los pueblos andinos que guardan en sus cosmovisiones la riqueza de la sabiduría del común.

REFERENCIAS

- Albó, X. (2011) Suma qamaña = convivir bien. ¿Cómo medirlo? (pág 133-145). En Farah H.I. & Vasapollo L. (Coors.) (2011) *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* cides-umsa, 2011. Bolivia: Plural editores, Bolivia.
- Angulo Rasco, J.F. & Redon Pantoja, Silvia (2012). La educación pública en la encrucijada. La pérdida del sentido público en educación. *Estudios Pedagógicos*. Monográfico Escuela: 61-85. Doi: dx.doi.org/10.4067/S0718E07052012000400003
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una Ciudadanía en Igualdad*. Madrid: Morata.
- Apple, Michael W., Au, Wayne y Gandin, Luis A. (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge.
- Balivar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Barber, B. (2004). *Democracia Fuerte. Política participativa para una nueva época*. Córdoba. Almuzara.
- Bartolomé Pina, M. (2002). (Coord.) *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bashir, H., Gray, Ph.W. & Bashir, A. (Eds.). (2015) . *Deconstructing Global Citizenship: Political, Cultural, and Ethical Perspectives*. New York: Lexington Books.
- Bazzicalupo (2016). *Biopolítica. Un mapa conceptual*. Madrid: Melusina
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bobbio, N. (2009). *Teoría General de la Política*. Barcelona: Trotta.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Cabo Martín, C. de (2017). *El común. Las nuevas realidades constituyentes desde la perspectiva del constitucionalismo crítico*. Barcelona: Trotta.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo*. Madrid: Alianza.
- Cullén, C.A. (1999) *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Espinoza Lolas, R. (2018). *Capitalismo y empresa*. Santiago: Pascal Editores.
- Farah H.I & Vasapollo, L (Coors.) (2011) *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* cides-umsa, 2011. Bolivia: Plural editores.
- Fassin, D. (2018). Por una Repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del Siglo XXI. México, D.F.: Siglo XXI.
- Felber, Ch. (2012). *La economía del Bien Común*. Madrid: Deusto.
- Fernandez Liria, C. et ali. (2007). *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: AKAL.
- Foucault M (1976) *Vigilar y castigar. Siglo XXI México*.

- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de Franee (1978-1979)*. México, D.F.: F.C.E.
- Gimeno, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: AKAL.
- Hardt, M. & Negri, A. (2011). *Common Wealth*. Madrid: Akal.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1994). Return of the citizen. A survey of recent work on citizenship. theory. *Ethics*, 104: 352-381.
- Laval, Ch. & Dardot, P. (2015) *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, Ch. & Dardot, P. (2016). *La pesadilla que no acaba nunca. El neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- MALLAMACI, Marco Germán (2018). «Los tres panópticos. Análisis de las modulaciones del poder y las formas visuales de control entre la Modernidad y el siglo xxi» [artículo en línea]. *Digitum*, n.º 22, págs. 47-58. Universitat Oberta de Catalunya y Universidad de Antioquia. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].<<http://doi.org/10.7238/d.v0i22.3132>
- Mattei, U. (2013). *Bienes Comunes. Un Manifiesto*. Barcelona: Trotta.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona: Futuro Anterior.
- McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Barcelona: Cátedra.
- Ministerio de Salud Chile (OMS IESM / WHO AIMS) (2014). *Informe sobre la base del Instrumento de evaluación del sistema de salud mental de OMS*. Santiago de Chile.
- Mouffe, Ch. (2012). *Dimensiones de Democracia Radical*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mouffe, Ch. (2014). *Agonística. Pensar el Mundo Políticamente*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Omstron, E. (2000). *El gobinero de los bienes comunes*. Mexico,D.F.: Fondo de Cultura Económca.
- Paraskeva, J. (2016). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.
- Pérez Luño, A.E. (1989). *Ciudadanía y definiciones*. Universidad de Alicante: Espagrafic.
- Pérez Soto, C. (2018). La democracia como dictadura. En González Toso S. Et ali. (Comp.) *Ciudadanías para la democracia*. (29-48). Santiago de Chile: Ariadna.
- Polanyi, K. (2018). *Nuestra obsoleta mentalidad de mercado*. Barcelona: Virus Editorial.
- PNUD (2017). *Diagnóstico sobre la participación electoral en Chile*. Santiago de Chile: PNUD.
- Puente, Rafael (2011) “Vivir Bien” y descolonización. En Farah H.I & Vasapollo L Coors (2011) *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (345-367). Bolivia: cides-umsa. Plural editores.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2): 213-239. Doi: 10.4067/S0718-07052010000200013.
- Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En Vázquez, R. (Comp.). *Reconocimiento y bien común en educación*. (231-257). Madrid: Morata.
- Redon, S. (2019). Ciudadanía y participación en redes sociales: un estudio en adolescentes chilenos. *Aula Abierta*, 48 (3) (En prensa).
- Redon, Silvia, Angulo, J. Félix y Vallejos, Natalia L. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática. Estudio de Casos en Escuelas en Contextos de Pobreza en Chile. *AAPE*, 23 (13). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1722>.
- Redon, Silvia, Vallejos, Natalia L. & Angulo, J. Félix (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: la ciudadanía negada. 31(2): 5-22.
- Rodríguez, Benedicto R. (2010). Liberalismo y Comunitarismo: un debate inacabado. *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 16: 201-229.
- Rubio Carracedo, J.et ali. (Dires.) (2009). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: AKAL.
- Sterger, M.B. & Roy, R.K. (2010). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Santos Soussa, Boaventura de (2009). *Una epistemología del Sur*. Méxic, D.F.: Siglo XXI.
- Steger, M. y Roy, R. (2011). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.

Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales*. Barcelona: Paidós.

Saldivia Pihan, Vicente (2016). Prevalencias y brechas hoy: salud mental mañana. *Acta bioeth.* [online]. 2016, vol.22, n.1, pp.51-61. ISSN 1726-569X. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2016000100006>

Walzer, Michael (2001). *Las esferas de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ytarte, R.M. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.

TEACHING FOR TRANSFORMATION, DIVERSITY AND EQUALITY IN THE TEACHER EDUCATION SYSTEM IN ENGLAND

Leena Helavaara Robertson, Associate Professor
Middlesex University.

ABSTRACT

Whilst each new National Curriculum for schools in England and the revised models of teacher training standards for those who want to qualify as teachers have made a claim (of sorts) of fostering democratic values and equality of opportunity, the current landscape of teacher education and schooling in England is such that it is difficult to prioritise these aims. The official government discourse and related statutory policy documents promote a view that a homogenised knowledge exists and 'equality of opportunity' can be achieved through individual teacher's efforts. The governmental drives are privileged and prioritised through powerful inspection and surveillance regimes. The spaces of engaging with diversity and equality within both schools and teacher education are, therefore, limited and typically have to be struggled for. This is particularly important to note today when the government continues to legislate against diversity of thought, and reducing the role of universities in teacher education. This paper examines one part of an initial teacher education programme in an inner city university in London that is informed by critical pedagogy and a commitment to social equality.

A BRIEF INTRODUCTION TO TEACHER EDUCATION IN ENGLAND

'The national curriculum provides pupils with an introduction to the essential knowledge that they need to be educated citizens. It introduces pupils to the best that has been thought and said; and helps engender an appreciation of human creativity and achievement.' DFE (2013a: 6 emphases added)

The latest version of the National Curriculum (DFE, 2013a) for all mainstream schools in England became statutory from September 2014 onwards and the above quotation from this document captures neatly one of the key concerns that is the focus of this paper. How can we educate future teachers in terms of transformation, diversity and equality when the official discourse and related statutory policy documents promote a view that a homogenised knowledge exists – that we all agree on what counts as 'best' thoughts – and that this knowledge would be valid for all?

There are also other similar, related concerns. How is it possible to engage in critical consciousness-raising with teacher education students at a time when the government's inspection and surveillance regimes for teacher education and training as well as for schools have become ever more powerful and punitive? How can teacher educators support students during their initial teacher education in recognising that there are different types and versions of knowledge and that all thoughts and knowledge should be critically interrogated when universities and teacher training providers are themselves answerable to Ofsted (the Office for Standards in Education which is the government's inspection regime) and Ofsted inspectors have the power to close providers of teacher education?

The problem of Ofsted's role in shaping and controlling teachers' understanding has become ever more problematic in the last few years. Ofsted's latest statutory documents (2019a and 2019b) provide an example of its longstanding problem of elevating *some* knowledge as superior, desirable and generally 'good' but neglecting others, particularly those that concern minoritised and racialised groups and their worldviews. Whereas before the National

Curriculum (2014) required teachers to focus on *'the best that has been thought and said'*, (as the quotation above demonstrated), from 2019 Ofsted tightens the control by focusing for the first time on 'cultural capital', that is on Ofsted's version of 'cultural capital':

"As part of making the judgement about the quality of education, inspectors will consider the extent to which schools are equipping pupils with the knowledge and cultural capital they need to succeed in life." (Ofsted, 2019a:43)

In another document Ofsted specifies this further:

"Leaders take on or construct a curriculum that is ambitious and designed to give all learners, particularly the most disadvantaged and those with special educational needs and/or disabilities (SEND) or high needs, the knowledge and cultural capital they need to succeed in life." (Ofsted, 2019b:9)

This has already caused an outrage with many teachers (see for example *Guardian* 2019) as one of the Bourdieu's central ideas surrounding power, dominance, symbolic violence that are contained in cultural capital are lost. All children and families have cultural capital, but this guidance is not about understanding different forms, world views - or funds of knowledge as Moll et al (1992) and others like Yasso (2005) have put it. It is about 'fixing' them, particularly the disadvantaged. It is about perceiving some human beings as 'other', different and a problem. It is at best about 'exposing' some pupils to cultural experiences that not within some families' reach rather than about equality and there is no discussion how does it feel to be marginalised in one's everyday school context and what the long-term consequences of this may be.

In fact it is a long time since these key government documents focused explicitly on *equality* in some way or form. The previous National Curriculum for schools, of 1999, introduced by the Labour government noted that;

'Equality of opportunity is one of a broad set of common values and purposes which underpin the school curriculum and the work of schools. These also include a commitment to valuing ourselves, our families and other relationships, the wider groups to which we belong, the diversity in our society and the environment in which we live.' (DfEE, 1999: 4)

The current National Curriculum introduced by the coalition Conservative-Liberal government (DFE, 2013a) makes no such claims, thus proving clear evidence of its direction – away from equality of opportunity, away from an acceptance of diversity towards normative thinking that will inevitably marginalise some groups, their knowledge and experiences. It is important also to note that this new curriculum is not 'national'. It applies only to local authority schools in England but not in Wales, Scotland and Northern Ireland and it is not statutory in Academies, Free Schools (both are types of state school that have been taken out of municipal/local authority control and handed over to private organisations and managers) or in private schools.

In this context Ofsted's use of 'cultural capital' (2019a; 2019b) is even more worrying. It legitimises a form of discrimination and many pupils will, including disabled pupils, will feel that they are not respected, they do not belong to the school's community.

How can we then ensure that teachers do not lose sight of democratic values and of equality? Since 1984 all qualifying teachers in England have had to conform to teacher training 'competences', lately termed 'standards' of which there have been a number of versions (see Smith (2012) for a thorough analysis; for examples of 'standards', see TDA, 2007; DFE, 2012). A number of these make a claim (of sorts) of fostering democratic values and equality of opportunity. Yet, a closer look at the language used (Smith, 2012) reveals deficit thinking. 'Equality of opportunity' is located within individual schools' and teachers' practice, and thereby on individualised notions of discrimination which can be overcome by individual teachers' actions. This kind of 'equality of opportunity' pays no attention to broader structural concerns. In general in their response to diversity teacher training standards are concerned with removing perceived obstacles or 'barriers to learning' (TDA, 2007). The latest version (DfE, 2012) makes it clear that the intention is that teachers provide remedial tools to educational access: *'A teacher must [...] have a secure understanding of how a range of*

factors can inhibit pupils' ability to learn, and how best to overcome these' (DFE, 2012: 10-11).

The two groups that are most commonly identified as needing this kind of remediation in these English policy documents tend to be children with Special Educational Needs (SEN) and those who speak English as an Additional Language (EAL), in other words, immigrant and immigrant-descended ethnic minorities. No longer is there any reference to race or ethnicity. Racism is not acknowledged either - neither individual nor institutionalised.

ORGANISATIONAL LANDSCAPE OF TEACHER EDUCATION

The overall organisational landscape of teacher training in England and Wales has been changing rapidly during the last decade. For many years an up until 2013 there have been two main routes into teaching. These have been a 3 or 4-year long Bachelor degree-level programme with Qualified Teacher Status (QTS), particularly catering for the early years and primary sector (typically concerning the education of 3-7 year old pupils or 5-11 year olds) and a 1-year post-graduate programme (PGCE) with QTS catering for early years, primary and secondary schools (12-18 year old pupils). In addition there have been a number of smaller initiatives that have expanded over the past decades. These include notably the employment-based, school-based, routes, such as the 1-year long Teach First and Graduate Teacher Programme (GTP) for those students who already have a degree, and a longer course for those who study for a degree at the same time as they are working as a student-teacher, such as a Registered Teacher Programme (RTP). There have also been – and in increasing numbers – School-Centred Initial Teacher Training (SCITT) programmes. These employment based routes, SCITT, GTP, RTP and Teach First programmes, have been organised by and taught in various partnerships: sometimes by universities and higher education institutions (HEIs); sometimes by combinations of school leadership and HEI partnerships; and lately more increasingly by schools or networks of schools.

All providers of teacher education (universities, HEIs, SCITTs and so on) have in the past bid for numbers of students for their programmes, with bigger providers in bigger cities often bidding for more places than their smaller or more rural counterparts. Since the Education Act 1994 and until 2005 the allocation of student numbers were decided and confirmed by the Department of Education and its executive agency, Teacher Training Agency (TTA). In 2005 the TTA changed its name to Training and Development Agency (TDA) and in 2013 to the National College for Teaching and Leadership (NCTL). The numbers allocated for each provider have been based on the size of the teaching profession (how many teachers there are currently teaching in schools), demographic changes and increasingly how well the provider is judged to train teachers.

Providers of teacher education are all routinely inspected by Ofsted, just like all schools. Ofsted inspection grades remained the same from early 1990s until 2012. Traditionally these were: 1 – outstanding; 2 – good; 3 – satisfactory; 4 – unsatisfactory or fail. But in 2012 Sir Michael Wilshaw (the head of Ofsted of that time) stated that 'satisfactory' had become a euphemism for a poor school and proposed his intentions to tackle 'coasting schools'. The grade 'satisfactory' was scrapped, and grade 3 became 'requires improvement'. No school would be allowed to stay in this category for more than three years, and if they did, they would be closed (Guardian, 2012; Ofsted, 2012).

In reviewing the quality of the different teacher training routes, the government's own Ofsted inspection report stated that between 2008 and 2011 'outstanding' practice was found in all, but there were clear differences:

- 49% of HEI-led partnerships were judged as 'outstanding'
- 36% of SCITT partnerships were judged as 'outstanding'
- 18% of employment-based routes were judged as 'outstanding' (Education Committee, 2011)

Best practice – by far – was found in HEI-led partnerships and hence it was incomprehensible to discover that only two years later the government had decided to make teacher education school-led: *'The changes [...] result from the Government's policy direction to move towards a school-led education system, with teacher training increasingly delivered and controlled by schools'* (DFE, 2013b: 2).

Today providers that are rated as 'requires improvement' by their most recent Ofsted inspection are not able to train students. Much of teacher education has been moved into schools, and most universities and HEIs have had their post graduate teacher training (PGCE) allocations cut altogether, and typically those universities that have been rated as 'good' have had their numbers of students halved, and only those rated as 'outstanding' have had their numbers maintained at present level or increased. Some well-established and highly respected ITT providers, such as the Open University and University of Bath closed their initial teacher education courses as a result of these changes.

One of the consequences of these governmental reforms has been a steady increase in teacher shortage. By 2015 the Department of Education insisted that there was no recruitment crisis, but at the same time schools were experiencing a serious shortage of teachers and retention of teachers became a problem (McCulloch, 2017). In 2019 there were fewer teachers for an increasing number of school pupils, leading to bigger classes and unmanageable workloads (Guardian 2019b). Teachers felt that they were driven out the profession.

These developments are not surprising; Conservative governments have a long history in attempting to reduce the role of theory and critique within teacher education. The Committee for the Accreditation of Teacher Education (CATE) criteria of 1992 and 1993 are notable examples revealing the attempt to abolish critical thinking by removing most courses on sociology, psychology and philosophy of education from teacher education as well as most modules on equality issues on teacher training courses (Hill, 1994). Ever since Margaret Thatcher's 'Licensed Teacher Scheme' (Hill, 1989) which was a form of teacher training that was overwhelmingly school-based, subsequent Conservative governments have attempted to reduce the role of universities and higher education in teacher training. SCITTS and latterly School Direct have steadily increased in numbers.

Thus the current ideological landscape of teacher education in England is such that it is problematic to engage with equality. The spaces to promote equality or inclusion with the focus on changing institutions, curricula and pedagogic practices rather than changing individual pupils or providing remediation for their learning, are limited and constrained, and large class sizes and heavy workload problems create additional difficulties. Typically they have to be struggled for.

SUPERDIVERSITY

Against this backdrop of policies that aim to homogenise a particular, conservative, view of knowledge and of schools and pupils, and teacher education, and an attempt to reduce theoretical thinking and critical thought, Vertovec's (2006; 2009) work on exploring the diversification of diversity is a key consideration. His term 'superdiversity' emphasises the complexity surrounding diversities. This term attempts to capture both the level and the kind of change that has taken place in Britain in the last 10-15 years. Consequently, terms such as EAL (English as an Additional Language), still favoured by the new National Curriculum (DFE, 2013a) and teachers' standards (DFE, 2012), seem out of place. Not only has EAL as a term accrued negative baggage but it continues to strengthen the deficit model that surrounds it. For example by consistently viewing EAL in terms of 'a barrier' that needs to be overcome, rather than recognising multilingualism as an individual and common, collective societal strength, the National Curriculum rejects the viewpoints of the EAL pupils themselves. The need (and hope) of maintaining home languages and keeping them alive whilst at the same time learning English are often wrongly perceived as two opposing forces

that cannot be reconciled in English schools (Robertson et al, 2014). Therefore, the term EAL sits uncomfortably with the dynamic interplay of variables among the new immigrants who have arrived in Britain over the last decade. These new immigrants are multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and have complex sets and subsets of family languages and religions. Blommaert, in his discussion of superdiversity, notes: *'The new immigrants typically settle in older immigrant neighbourhoods, which thus develop into layered immigrant space, where resident ('old') immigrants rent spaces to newer, more temporary or transient groups, and where new segments of the labour market are developed. Many of the new immigrants live in economically precarious conditions, and many of them are strongly dependent upon informal employment and solidarity of networks such as churches'* (Blommaert, 2010: 7).

The term EAL has not caught up with the variety of variables (of where we live, and with whom, and how, and where we belong, and what language we use with whom and when) that affect children's school learning experiences. There are now over 300 languages spoken in London schools and over one million school-aged pupils in Britain who speak a language other than English at home (NALDIC, 2013). In addition Vertovec (2009), Blommaert (2010) and Blommaert and Rampton (2011) highlight a paradigm shift in viewing some groups of people as 'ethnic minorities': *'Rather than working with homogeneity, stability and boundedness as the starting assumptions, mobility, mixing, political dynamics and historical embedding are now central concerns in the study of languages, language groups and communication'* (Blommaert and Rampton, 2011: 3).

And of course, the critique presented above must be extended to include other social groups as well. This is particularly important with respect to the manual and low-paid strata of the working class. Working class pupils do not fit in with the current Conservative view of schools and learning. Teachers and teacher educators are left with a task: they must challenge all attempts to homogenise the National Curriculum, teacher education and ultimately schools and children. Newly qualified teachers must be educated and empowered to change the formal and informal processes in which the cultural capital of *some* groups are validated in lessons. They need to find their own spaces to defy educational policies and dominating discourses that increase inequality.

As schools are characterised by pupil mobility, change and complexity we need new ways of engaging pupils who may be disenfranchised by schooling. Teachers and other education professionals need new – as well as well-established – and critical ways of theorising pupils' experiences *and* a deepening critical analysis. Any attempt to strengthen normative thinking or to homogenise teacher education are doomed in failure. In this process of change the role of the teacher is critical.

AN EXAMPLE OF CRITICAL PEDAGOGY – INCLUSIVE PRACTICES IN PRIMARY SCHOOLS

The focus of this paper is to present one example of teacher education where the aim is to support student-teachers in constructing their professional knowledge base in such a way that no matter which government gets in power next – and changes or tinkers with the curriculum or statutory teacher education policies – the newly qualified teacher is secure in his/her attempt to work towards transformation, diversity and equality. This knowledge base must be built on solid theoretical foundations, informed by national and international research and by teachers', children's and their families' own life experiences.

The perspective adopted here is that the relationship between teaching and learning is a continuous process of unlearning, learning and relearning – and taking action: *'It is not enough for people to come together in dialogue in order to gain knowledge of their social reality. They must act together upon their environment in order critically to reflect upon their reality and so transform it through further action and critical reflection.'* (Freire Institute, 2014)

The example presented here focuses on one module – titled ‘Inclusive Practices’ – within a three-year teacher BA (Hons) QTS training programme. This module is informed by Freirean critical pedagogy (Freire, 1968) and a commitment to social equality. From the start the course tutors accept that the role of a teacher educator is to challenge false theoretical bases and neoliberal orthodoxies (Hill, 2007; Edwards, Hill and Boxley, 2018) but at the same time the quest to engage in this is also wrought with difficulties. The decision taken by us, as Boxley (2015, 2018) suggests, is to be ‘consciously subversive’. We aim to challenge the normative, standardised and homogenised curriculum as presented in the National Curriculum (DFE, 2013a) and disrupt the taken-for-granted assumptions which underpin many aspects of schools’ current practice. We appropriate the language used by Ofsted and by the Department of Education in its Teachers’ Standards (DFE, 2012) in defining our aims and work closely with partnership schools in drawing our examples of teaching and learning. We aim to do this in such a way that students enter the profession both with hope, realistic expectations and a commitment to find the spaces where transformation is possible. We also aim to hold on to our teacher education programmes and avoid closures.

The aims of the module are:

- to analyse and evaluate inclusive practices in primary schools and reflect on their own attitudes and practice in relation to inclusion;
- to understand, critically evaluate and respond to the strengths and needs of children in multicultural, multilingual and multi-faith settings and schools using an equitable and inclusive approach;
- to demonstrate critical understanding of current research and advanced scholarship in the area of inclusive practices; be confident and informed to critique initiatives in a well balanced way; to demonstrate expertise in highly specialised professional skills, where they will need to exercise initiative in decision making in complex and unpredictable situations;
- to proactively engage in promoting the rights of children, families and colleagues in relation to equality issues and demonstrate respect for themselves and others and a strong ethical sense and balance;
- to recognise the importance of renewing inclusive practices throughout their career, having an anchored integrity and being an advocate for children;
- to be able to meet the standards as set out in the Teachers’ Standards.

The 10-week long module takes place once students have completed their final school placement in their third year and in their final semester. It consists of weekly 1.5-hour lectures and 1-hour workshop-type seminars where students lead the discussions on the principles of inclusive practices and on their background reading. Students and tutors critically problematise terminology and challenge their own understandings. They consider some historical changes, recent legislation and examine recent case-studies of schools and pedagogies, with particular reference to language and equality, pupil voice and children’s rights. The assessment includes a 5000-word essay on the topic of their choice. The essay carries 30 credits towards their final degree classification, and as such forms an important part of their overall course.

All of the above is framed by an intention to become culturally responsive teachers. This development is further enhanced by one visit to their placement schools, but now looking at the schools’ practices through a broader national and international lens of equality/inequality (Wilkinson and Pickett, 2009; MacInnes et al, 2013) and explicitly interviewing children on their ideas for and opinions on inclusive practices (Sebba and Robinson, 2009). It is the tutors’ responsibility to disrupt some of the well-established ways of thinking of achievement and ‘abilities’ (Hirsch, 2007; Strand 2008) and sometimes to be awkward and disobedient (Ainscow et al, 2004). Students self-organise a visit to a non-mainstream setting such as a community language school (such as a Saturday Turkish language school) (Robertson, 2010), or a Pupil Referral Unit, Special School, Gypsy/Roma/ Traveller Education Service, Play Therapy centre and so on. Mainstream primary schools’ position is viewed at the heart

of their communities, and students are encouraged to engage with multi-agency work. It is also recognised that working with other professionals is refreshing and helpful.

As much as possible students are asked to voice their own experiences, state their perspectives and raise questions. The initial tasks require students to reflect on their teaching placements and to look inwards at their own positioning – in terms of race, class, language background, gender and sexuality – to understand how their own life experiences, beliefs and assumptions act as Sleeter puts it, '*powerful filters through which they interpret teaching, students and communities*' (Sleeter, 2008: 1950).

One of the early tasks requires students to interview an elderly relative (grandmother, great uncle and so on) or neighbour asking questions about social class:

- What was the world and your place of birth like when you were born?
- Was your childhood 'typical' of that area?
- What were your school years like?
- How was your future decided?
- When were you the happiest?
- How has your social class impacted on the way you were treated and positioned by others and by institutions such as schools?
- Would your life have been very different if your social class group had been different?

Students use these interviews together with their reading and more formal lectures to explore the interconnected nature of social class and education further, and for many their own families' life narratives are surprising. Each year some students point out that this interview was a revelation: '*I never knew that my grandmother thought that it was social class. That she couldn't study because they didn't have enough money and because everyone just was expected to work. I'm looking at the kids in my class differently now.*'

Middlesex University has – of all British universities – one of the highest numbers of university students, 23%, who were entitled to have free school meals when they went to school, compared with 0.8% of Oxford or Cambridge Universities' students (The Sutton Trust, 2010). In considering then that a large proportion of this university's students come from poor working class and migrant-descended families in London, it is somewhat surprising that so many are unaware of social class. Many of them, who were born after Margaret Thatcher's famous comment '*There is no such thing as society*' (Thatcher, 1987) seem to have internalised this mantra. The focus on their families' experiences works towards critical consciousness-raising (Jones, 2012).

Each weekly lecture begins with one student group's introduction to the lecture theme. All students will have a turn during the module and a chance in introducing the theme before a course tutor or a visiting speaker holds the floor. Past examples of these 5-minute presentations have included a fascinating approach to different themes: a collection of newspaper headlines of stereotypes, a song, a poem, a debate, children's own ideas, a powerpoint presentation with new questions for the audience and video clips. Recently one group presented a Youtube video, 'What does social justice mean to you?' (ILO TV, 2011) and listed further responses from the audience. There is no tutor involvement during the preparation for this presentation, and it is clear from the student feedback that the most powerful part of this task is their own process of exploring ideas collectively, away from tutors. The greatest impact is achieved by having to make choices and discussing these in small student groups. The actual presentation and its level of quality or success are of less importance for the presenting group.

FINAL THOUGHTS ON TEACHING FOR TRANSFORMATION, DIVERSITY AND EQUALITY

Over a period of more than 10 years different cohorts of students together with their teaching placement children, teachers and university tutors have developed ways of engaging with diversity in classrooms and collectively promoted democratic participatory practices aimed at

achieving more equal of outcomes and at challenging society's inequalities. Each year some aspects are easier to address than others. No one disagrees with 'democracy' because this is, as Monzó (2014: 75) notes, 'is a highly venerated term that invokes a sense of reverence or awe.' However, regrettably 'democracy' has also been appropriated by various schools of thought, and co-opted, as Monzó notes to simply signify election processes. She continues: 'Real democracy, in my view, is about equitable inclusion, the freedom to pursue life's opportunities for development without oppression, and guaranteed access to healthy living and education. Such a democracy develops through an ethic that puts our humanity above all else and discourages competition' (Monzó (2014: 75).

Even though students engage with the module and its content with enthusiasm, and evaluate it highly, one ten week module, is simply one site of the broader struggle. Evaluations and interviews with past students, now teaching in London schools, show its impact to be only partially effective. Where schools' ethos and practice is similar to those promoted by the university tutors, newly qualified teachers flourish and recognise inequalities in their classrooms and very quickly begin to address these and find ways forward. For many this is not possible. One recently qualified teacher said:

'My headteacher bought us these 'thinking mats'. Little rugs for children to sit on. Every class has the same kind. And every time someone is too boisterous or naughty, they have to go and sit on this 'thinking mat'. You know, like on a 'naughty step' to calm down and think about their behaviour. And I said to my head that I don't want a 'thinking mat'. That thinking to me is a good thing. I don't want it to be associated with naughty behaviour. And that actually I'm more interested in finding out some of the reasons for their naughty behaviour. And why some are so boisterous but others aren't. But the head told me that I should concentrate on the school's policies and I could not be different from others.'

The need to think – and to find spaces in which to address inequalities – continues to be a much needed aspect of teacher education.

REFERENCES

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Howes, A., Gallannaugh, F., Millward, A and Smith, R. 2004. The development of inclusive practices in schools: Through what processes can schools become more inclusive? *Teaching and Learning Research Programme*. Number 6. http://www.tlrp.org/pub/documents/no6_ainscow.pdf [Last accessed on 26 January 2014].

Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, J and Rampton, B. 2011. Language and Superdiversity. *UNESCO: Social and Human Sciences*. Vol. 13 (2). <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/periodicals/diversities/past-issues/vol-13-no-2-2011/language-and-superdiversity/> [Last accessed on 2 March 2014].

Boxley, S (2015) *Critical Education Studies Journal for Critical Education Policy Studies* Volume 13, Number 3 <http://www.jceps.com/archives/2753>. [Last accessed on 6 September 2019]

Boxley, S. (2017) **Schooling and Value: Marxist Essays in Education, 2006-2016**. Brighton: Institute for Education Policy Studies.

DFE (Department for Education). 2012. *Teachers' Standards*. London: Department of Education. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standard> [Last accessed on 2 March 2014].

DfEE (Department for Education and Employment). 1999. *The National Curriculum Handbook for primary teachers in England*. London: DfEE and QCA .

DfEE (Department for Education and Employment). 2000. *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: DfEE and QCA.

TDA (Training and Development Agency for Schools). 2007. *Professional Standards for Teachers*. London: TDA.

DFE (Department for Education). 2013a. *National Curriculum in England: Framework for key stages 1-4*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4> [Last accessed on 2 March 2014].

DFE (Department for Education). 2013b. *Statistical First Release*. London: Department For Education. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/229468/SFR_1TT_allocations_August_2013.pdf [Last accessed on 2 March 2014].

Education Committee. 2011. *Written evidence submitted by Ofsted*. <http://www.publications.parliament.uk/pa/c.m201012/cmselect/cmeduc/1515/1515we28.htm> [Last accessed on 2 March 2014].

Edwards, G., Hill, D. and Boxley, S. (2018) Critical Teacher Education for Economic, Environmental and Social Justice. *Journal for Critical Education Policy Studies* 16(3). [Last accessed on 6 September 2019]

Freire, P. 1968. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury Academic.

Freire Institute. 2014. *Praxis/Reflection*. <http://www.freire.org/paulo-freire/concepts-used-by-paulo-freire> [Last accessed on 2 March 2014].

Guardian. 2012. *OFSTED 'satisfactory' rating to be scrapped*. <http://www.theguardian.com/education/2012/jan/17/ofsted-satisfactory-rating-scrapped> [Last accessed on 2 March 2014].

Guardian. 2019a. *Ofsted plan to inspect 'cultural capital' in schools attacked as elitist*. <https://www.theguardian.com/education/2019/sep/03/ofsted-plan-inspect-cultural-capital-schools-attacked-as-elitist> [Last accessed 5 September 2019]

Guardian. 2019b. *Fewer teachers but more pupils*. <https://www.theguardian.com/education/2019/jun/27/fewer-secondary-teachers-juggling-bigger-classes-dfe-data-shows> [Last accessed 7 September 2019]

Hill, D. 1989. *Charge of the Right Brigade*. Brighton: Institute for Education Policy Studies. <http://www.ieps.org.uk/publications/online-papers-dave-hill/> [Last accessed on 6 September 2019]

Hill, D. 1994. Initial Teacher Education and Ethnic Diversity. In G. Verma and P. Pumfrey (eds.), *Cultural Diversity and the Curriculum, Vol 4: Cross-Curricular Contexts, Themes and Dimensions in Primary Schools*. pp. 218-241. London: Falmer Press. <http://www.ieps.org.uk/publications/online-papers-dave-hill/> [Last accessed on 6 September 2019]

Hill, D. 2007. Critical Teacher Education, New Labour in Britain, and the Global Project of Neoliberal Capital. *Policy Futures*, 5 (2) pp. 204-225. http://www.wwords.co.uk/pfie/content/pdfs/5/issue5_2.asp [Last accessed on 26 January 2014].

Hill, D. and Robertson, L. 2009. *Equality in the Primary School: Promoting Good Practice across the Curriculum*. London: Continuum.

Hirsch, D. 2007. *Experiences of poverty and educational disadvantage*. <http://www.jrf.org.uk/knowledge/findings/socialpolicy/2123.asp> [Last accessed on 26 January 2014].

ILO TV (International Labour Organisation Television). 2011. *What does social justice mean to you?* <http://www.youtube.com/watch?v=z754lhcX6qw> [Last accessed on 3 March 2014]

Jones, O. 2012. *Chavs: The Demonization of the Working Class*. 2nd Revised edition. London: Verso Books.

MacInnes, T., Aldridge, H., Bushe, S. Kenway, P. And Tinson, A. 2013. *Monitoring poverty and social exclusion*. York: Joseph Rowntree Foundation.

McCulloch, G. Politics, ideology, and the history of teacher education reform in England. In Ben-Peretz, M. and Feiman-Nemser, S. (eds.) 2017. *Transformations and teacher education programs*. London: Rowman and Littlefield.

- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. and González, N. (1992) Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice* 31 (2), pp.132–41.
- Monzó, L. D. 2014. A Critical Pedagogy for Democracy: Confronting Higher Education's Neoliberal Agenda with a Critical Latina Feminist Episteme. *Journal for Critical Education Policy Studies* Volume 12 (1):73-100.
- NALDIC (National Association for Language Development in the Curriculum). 2013. *EAL Statistics*. <http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics> [Last accessed on 2 March 2014].
- Ofsted. 2012. *Press Release: Ofsted announces scrapping of 'satisfactory' judgement in move designed to help improve education for millions of children*. <http://www.ofsted.gov.uk/news/ofsted-announces-scrapping-of-%E2%80%99satisfactory%E2%80%99-judgement-move-designed-help-improve-education-for-mill?news=18389> [Last accessed on 2 March 2014].
- Ofsted. 2019a. *School Inspection Handbook*. [file:///C:/Users/Leena2/AppData/Local/Temp/School inspection handbook - section 5.pdf](file:///C:/Users/Leena2/AppData/Local/Temp/School%20inspection%20handbook%20-%20section%205.pdf) [Last accessed 5 September 2019]
- Ofsted. 2019b. *Education Inspection Framework*. [file:///C:/Users/Leena2/AppData/Local/Temp/Education inspection framework.pdf](file:///C:/Users/Leena2/AppData/Local/Temp/Education%20inspection%20framework.pdf)
- Robertson, L. H., Drury, R. and Cable, C. 2014 Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner International, *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Robertson, L. H. 2010. Developing links between communities, schools and teacher training, in P. Martin, P. and V. Lytra (eds.) *Sites of Multilingualism*. Stoke-On-Trent: Trentham Books Ltd, 123-133.
- Sebba, J. and Robinson, C. 2010. *An Evaluation of Rights Respecting Schools – Unicef*. [https://www.unicef.org.uk/Documents/Education-Documents/RRSA Evaluation Report.pdf](https://www.unicef.org.uk/Documents/Education-Documents/RRSA%20Evaluation%20Report.pdf) [Last accessed on 26 January 2014].
- Sleeter, C. Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24 (8): 1947–1957
- Smith, H. J. 2012. A critique of the teaching standards in England (1984–2012): discourses of equality and maintaining the status quo. *Journal of Education Policy*, Vol. 28 (4): 1-22 <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.742931> [Last accessed on 26 January 2014]
- Strand, S. 2008. *Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England Extension Report on Performance in Public Examinations at Age 16*. Research Report DCSF-RR029. London: Department for Children Families and Schools (DCFS). <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR029.pdf> [Last accessed on 26 January 2014].
- Thatcher, M. 1987. *Interview for Woman's Own ("no such thing as society") Margaret Thatcher Foundation*. <http://www.margaretthatcher.org/document/106689> [Last accessed on 3 March 2014].
- The Sutton Trust. 2010. *Responding to the new landscape for university access*. <http://www.suttontrust.com/public/documents/access-proposals-report-final.pdf> [Last accessed on 3 March 2014].
- UCET (Universities Council for Education of Teachers). 2013. *James Noble-Rogers on school-led ITE at Public Policy Exchange*. Policy Exchange Westminster Forum event. <http://www.ucet.ac.uk/5494> [Last accessed on 3 March 2014].
- Vertovec, S. 2006. *The emergence of super-diversity in Britain*. Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper 25 (Oxford University).
- Vertovec, S. 2009. *Transnationalism*. London: Routledge.
- Wilkinson, R. and Pickett, K. 2009. *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London: Allen Lane.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

LA ATENCIÓN TEMPRANA EN ESPAÑA EN LA ÚLTIMA DÉCADA: FAMILIAS Y PROFESIONALES

Esther Álvarez Vega
Universidad de León
Mario Grande de Prado
Universidad de León

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

JUSTIFICACIÓN/CONTEXTUALIZACIÓN

Los seis primeros años de un niño¹³¹ son vitales, ya que alcanzará hitos de como el control corporal, la marcha autónoma, el habla, la capacidad de expresarse, así como la socialización con los demás. Según el GAT (2000), (Grupo de Atención Temprana, transformado en 2011 en la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Atención Temprana) y en consonancia con lo anterior, la primera infancia, fundamental en el proceso evolutivo, es consecuencia de la maduración del sistema nervioso antes de nacer junto con la genética y un ambiente facilitador o desencadenante de potenciales dificultades. Y es que, a pesar de la gran plasticidad del sistema nervioso infantil, que hace que evolucione a una velocidad sin igual en cualquier otra etapa de su vida, por el contrario, éste se caracteriza igualmente por su gran fragilidad, viéndose afectado por aspectos perjudiciales que pueden obstaculizar o ralentizar el progreso. Se trata de un desarrollo continuo, donde una etapa precede a otra, y cualquier anomalía no detectada y tratada, puede dar lugar a dificultades futuras. De ahí la necesidad de actuar lo más pronto posible, lo que justifica la presencia de la Atención Temprana (en adelante, AT).

Como aparece recogido en el “Libro Blanco de la Atención Temprana” (GAT 2000) y posteriormente en “Recomendaciones Técnicas para el Desarrollo de la Atención Temprana” (GAT, 2005), toda intervención ha de tener presente a la familia y contar con su participación. El papel de esta ha variado: en los inicios de la AT simplemente asumían las decisiones profesionales sobre su hijo convirtiéndose en sujeto pasivo, sin embargo, en la actualidad, este modelo clínico-rehabilitador se ha abandonado y se apuesta por uno más educativo, que tiene en cuenta las relaciones familiares para lograr el desarrollo del niño. Así, este trabajo pretende conocer cuál es la percepción de familias y profesionales en relación con la AT en España, tras la publicación del Libro Blanco de la Atención Temprana (GAT, 2000), hito importante en el cambio de concepción y actuación. Teniendo en cuenta las publicaciones en revistas desde 2010, el concepto de AT aparece reflejado en la base de datos Scopus con la presencia de 99307 documentos conteniendo las palabras claves *Early Intervention* y si se añade la palabra *Childhood*, los delimita a un total de 10613. Una tercera modificación de los criterios de selección de la información arroja 10321 documentos bajo las siguientes palabras claves: *Early Intervention* y *Family*. Por último, las palabras: *Family Centered Approach* y *Early Intervention*, ofrecen 171 documentos. Siguiendo casi los mismos parámetros de búsqueda que para Scopus, en Dialnet se pueden encontrar: con las palabras *Atención Temprana*, 1245 documentos y añadiendo la palabra clave *Familia*, se reducen a 351. Si, por el contrario, la búsqueda es realizada con las palabras *Enfoque Centrado en la Familia*, arrojará la cantidad de 839 documentos.

¹³¹ Para facilitar la lectura se ha utilizado el masculino genérico tal y como permite la Real Academia de la Lengua Española

CONCEPTO DE ATENCIÓN TEMPRANA Y DESTINATARIOS

La AT puede ser definida como aquellas actuaciones, cuyos destinatarios son los niños de 0 a 6 años, sus familias y el entorno que les rodea, y que persiguen dar pronta respuesta a circunstancias permanentes u ocasionales derivadas de alguna dificultad en su desarrollo o en situación de riesgo de padecerlas. Para ello, tendrán en cuenta al niño de manera integral, incluyendo todos sus aspectos vitales: sociales, físicos, emocionales, etc. y se diseñarán y ejecutarán por un equipo de composición multidisciplinar que dé una respuesta múltiple y lo más completa posible (GAT, 2000).

De forma general se puede decir que se destina a aquellos que sufren trastornos originados: “por alteraciones del desarrollo, de tipo cognitivo, motriz, de la comunicación, sensoriales, conductuales y/o emocionales” permanentes u ocasionales (Caurcel, 2015, p. 34) y/o se encuentran en una situación de riesgo (riesgo biopsicosocial) incluyendo a: niños con alto riesgo biológico con algún factor potencial de riesgo que puede dar lugar a un trastorno del desarrollo y niños de alto riesgo socioambiental, procedentes de ambientes desfavorecidos o de contexto familiar inadecuado para su correcto desarrollo, bien por falta de cuidados básicos o por una actuación incorrecta hacia el niño.

EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN Y LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA: EL ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA

La década de los 80 supuso el inicio de los equipos de AT y de la importancia de la familia como agente potenciador del desarrollo. Se optará por otros modelos ajustados realmente a las necesidades del niño y su familia, según Gútiez (2005):

- Modelo Ecológico (Bronfenbrenner), destaca la existencia de influencias en el entorno del niño que afectan a su desarrollo, entre ellas, la propia familia.
- Modelo Transaccional (Sammerhoff): el niño se desarrolla según sus interacciones y experiencias familiares y ambientales.
- Modelo Interactivo (Feurstein), persigue modificar el desarrollo a través de la corrección de las deficiencias.

Ya en la década de los 90, Bricker y Cripe incluyen el Modelo de Aproximación Basada en la Actividad. Según Caurcel (2015), éste tiene en cuenta las teorías de Vygotsky, Piaget o Dewey, donde el aprendizaje de destrezas y habilidades se adquiere en un contexto real con desafíos auténticos. Además, cabe citar brevemente los Modelos de Intervención Familiar (Perpiñán, 2014):

- Guralnick y su Modelo de Desarrollo Temprano y Factores de Riesgo, que tiene en cuenta: los patrones familiares, las características familiares y los factores estresantes potenciales.
- Cunningham y Davis: que sitúan el punto de partida de la intervención en los padres.
- Turnbull, Turbiville y Turnbull: encargados de revisar los diferentes modelos de intervención familiar y su evolución:

Tabla 3: Modelos revisados por Turnbull, Turbiville y Turnbull. Fuente: Elaboración propia.

PSICOTERAPIA Y AYUDA PSICOLÓGICA	Todas las decisiones y estrategias están en manos del profesional experto. El foco de intervención era la madre, ignorando al niño y resto de componentes familiares. En la actualidad se trata de un modelo superado.
ENTRENAMIENTO A PADRES	Valorando su capacidad de intervención, y ya ve la necesidad de hacerlos partícipes del proceso. Sin embargo, requerían de la instrucción del profesional, siendo quien tomaba las decisiones, orientadas en lograr cambios en los niños y no en las familias.
CENTRADO EN LAS FAMILIAS	Progresivamente el profesional va cediendo su poder, y simultáneamente, va adquiriéndolo la familia, que ya es parte importante en la toma de decisiones.

FORTALECIMIENTO COLECTIVO	Va un paso más allá: si existe una correcta relación entre familia y profesionales, el resultado será una mejora en el contexto social “haciéndolo más participativo y logrando cambios y mejoras a nivel comunitario” (Perpiñán,2014, p. 46)”.
FORTALECIMIENTO DE LAS FAMILIAS	Parte de tres premisas claras: capacidad de los padres, necesidad de promover experiencias que den lugar a comportamientos idóneos y capaces y atribución del locus de control a las propias familias.

Para finalizar, decir que, en todos estos modelos, existen elementos comunes (Candel, 1999): destacan las interacciones sociales del niño en su entorno, el niño es sujeto activo, el aprendizaje ha de adquirirse en un contexto natural, se ejecutan actividades significativas conducentes a un fin, realizadas de manera cotidiana y naturalidad en los refuerzos que se den. Así, la selección de un modelo u otro dependerá de quien intervenga, tal y como dice Candel (1999), teniendo en cuenta que cada profesional tiene preferencia por unos u otros principios en la intervención, sin embargo, transcurrido el tiempo, tenderá al sincretismo, seleccionando lo mejor y más efectivo de cada una las opciones disponibles.

Una vez vistas las bases teóricas, se profundizará en qué se entiende por Enfoque Centrado en la Familia (en adelante ECF), definida por Espe-Sherwindt (2008) como la asociación entre profesionales y familias, desde el respeto, teniendo en cuenta sus valores y decisiones, ofreciéndoles apoyo cuando lo necesiten, para lograr el óptimo funcionamiento del núcleo familiar. Según Fernández, Serrano, Mc William y Cañadas (2017), el precedente se puede encontrar en Carl Rogers y su Modelo Centrado en el Cliente, pero en el ECF, en lugar del cliente, se focalizaba en la familia. Espe-Sherwindt (2008) incluye otro precursor en los años 70, Brofenbrenner, que ya destacaba la influencia positiva familiar en el desarrollo del niño. Sin embargo, no sería hasta finales de los años 80, cuando la Association for the Care of Children Health (ACCH) aplique esta práctica a niños con necesidades especiales. En la década de los 90, este enfoque sería primordial en las intervenciones tempranas con tres aspectos básicos: 1) centrado en fortalezas y no en déficits. 2) promoción del control y toma de decisiones familiares y 3) una verdadera relación colaborativa profesionales-familias.

OBJETIVO / HIPÓTESIS

OBJETIVO GENERAL

Analizar en la literatura científica la percepción que poseen tanto las familias como los profesionales sobre la AT y en particular, sobre el Enfoque Centrado en las Familias, con el objeto de evidenciar su importancia y su necesidad para la obtención de mejores resultados en la intervención.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar la bibliografía científica sobre AT y el Enfoque Centrado en las Familias en España.
- Conocer la frecuencia de artículos sobre la temática en revistas internacionales y nacionales incluidos en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC) con criterio A, B y C, en función del año de publicación, origen de la revista, tipología del artículo y origen de la fuente.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Se pueden diferenciar dos fases, una dedicada a la búsqueda de fuentes bibliográficas y otra centrada en analizar los artículos seleccionados.

PROCEDIMIENTO PARA LA BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

La metodología utilizada para este estudio ha sido de tipo descriptivo tomando como referencia la revisión sistemática de literatura (Kitchenham et al., 2009) o *Systematic Literature Review* (SLR), por medio de un trabajo de mapeo con una exploración de artículos en español e inglés sobre la temática: AT, ECF y Familia con el fin de extraer información destacada, analizar los datos recopilados y lograr elaborar una conclusión que incluya qué se conoce hasta el momento y qué posibles aspectos están aún por investigar. Para la búsqueda bibliográfica de artículos, han sido utilizadas primordialmente dos bases de datos. Así, de manera general, el proceso de búsqueda fue el siguiente:

- Scopus, a través de palabras claves: *Early Childhood Intervention*: 10613 documentos y tras aplicar otros parámetros de búsqueda: cualquier tipo de acceso, fecha de publicación: década de 2010-2019, áreas: Psicología y Ciencias Sociales, tipo de texto: artículo, país, en este caso, España e idioma inglés y español, arroja 60 artículos. De éstos, 19 son de acceso abierto frente a 41 con otro acceso, publicados en España en la década más reciente, de los cuales, 44 se encuentran incluidos en el área de Psicología y 28 en la de Ciencias Sociales (ya que pueden estar incluidos en las dos categorías de manera simultánea), siendo 45 publicados en inglés y 23 en inglés y español (aparición en ambas categorías de manera simultánea); *Early Childhood Intervention*: 99307 documentos, siendo 89 de acceso abierto frente a 252 con otro tipo de acceso, publicados en España en la última década, 246 de los cuales están incluidos en el área de Psicología y 160 en la de Ciencias Sociales (simultaneidad), y de ellos, 262 están publicados en inglés y en español 115. *Early Childhood Intervention* y *Family*: ofrece 10321 documentos, de ellos, 24 de acceso abierto y 47 de otro acceso, publicados en la última década, en las áreas citadas (60 incluidos en Psicología y 26 en Ciencias Sociales) y 53 en inglés, frente a 24 en español.
- Dialnet, las palabras claves: *Atención Temprana* devuelve 688 artículos de revista, *Atención Temprana y Familia*: ofrece 148 y *Enfoque centrado en la Familia*: arroja un resultado de 270.

Asimismo, se añade la búsqueda de información a través de Researchgate, accediendo a gran variedad de artículos de revistas científicas. Además, se hizo uso de un segundo sistema para la búsqueda de documentos: la revisión de revistas incluidas en el Ranking de Revistas Españolas Indexadas en la web de la Revista Comunicar. En cuanto a su inclusión en CIRC, para el caso de Dialnet, se han incluido artículos que verifiquen su calidad a través de la clasificación A, B y C, ya que de este modo se verifica su indexación en JCR, Scopus o ESCI.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE ARTÍCULOS

Tras la búsqueda bibliográfica, se inició una segunda fase consistente en la lectura y análisis de los 35 artículos seleccionados, que cumplieran los criterios acordes con la temática. Los pasos seguidos fueron: lectura completa del artículo, centrada en el resumen, objetivo/s, resultados y conclusión, cumplimentación de fichas de elaboración propia, con una serie de apartados base del posterior análisis, estableciendo la siguiente categorización: artículos publicados entre 2010-2019, revistas internacionales y nacionales, tipo de artículo: revisión, investigación o propuesta, clasificación CIRC y origen de la fuente: Scopus, Dialnet o Researchgate. Además de las categorías vistas, se organizó la información resultante tras la lectura, en dimensiones para el análisis de la frecuencia, dando lugar a distintas líneas de investigación. Éstas son:

- Enfoque Centrado en Familia.
- Percepciones de la familia:
 - o Cómo se sienten.
 - o Necesidades observadas y demandadas.
 - o Detección y diagnóstico
- Actuaciones de los profesionales: Carencias observadas y demandas.
- Ampliación de la Intervención Temprana.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se revisaron 35 artículos procedentes de revistas nacionales e internacionales. Destaca la revista *Escritos de Psicología* (Tabla VII en Anexos), que ofrece 6 artículos (17,14%) sobre la temática elegida, frente a la mayoría con un único artículo (2,86%, conformando el 34,32%, resultado de multiplicar 2,86% por 12 revistas con ese porcentaje). En cuanto tipología, predominan las investigaciones (24) frente a las revisiones (9) y únicamente 2 que pueden catalogarse como propuesta. Según el año de publicación, es la mitad de la década seleccionada (Tabla 4) donde se encuentran el grueso de las publicaciones siendo 2015 el que contó con mayor número de artículos (11), seguido de 2014 con 6. Por el contrario, en 2013 no se recoge ninguno asignado a las dimensiones diseñadas.

Tabla 4: Frecuencias del origen de la revista y tipo de artículo. Fuente: Elaboración propia.

Año publicación	Revista		Tipo artículo			TOTAL
	Nacional	Internacional	Propuesta	Revisión	Investigación	
2010	0	1	0	1	0	1
2011	1	0	0	1	0	1
2012	2	0	0	0	2	2
2013	0	0	0	0	0	0
2014	6	0	0	3	3	6
2015	9	2	0	3	8	11
2016	2	1	1	1	1	3
2017	2	1	1	0	2	3
2018	3	1	0	0	4	4
2019	1	3	0	0	4	4
TOTAL	26	9	2	9	24	35

En cuanto a las dimensiones (Tabla 5), la mayor parte (17 artículos) versan sobre las *Percepciones de la familia*, seguida de la dimensión relacionada con las *Actuaciones de los Profesionales* (9) y la dedicada a *EFC* (8). La dimensión menos frecuente, es la referida a la *Ampliación de la AT* (2 artículos).

Tabla 5: Frecuencias del año de publicación y sus dimensiones. Fuente: Elaboración propia.

Año publicación	ECF	Percepciones Familias			Actuaciones profesionales	Ampliación AT	TOTAL
		Sentimientos	Necesidades	Detección + Diagnóstico			
2010	1	0	0	0	0	0	1
2011	0	0	0	1	0	0	1
2012	1	1	0	0	0	0	2
2013	0	0	0	0	0	0	0

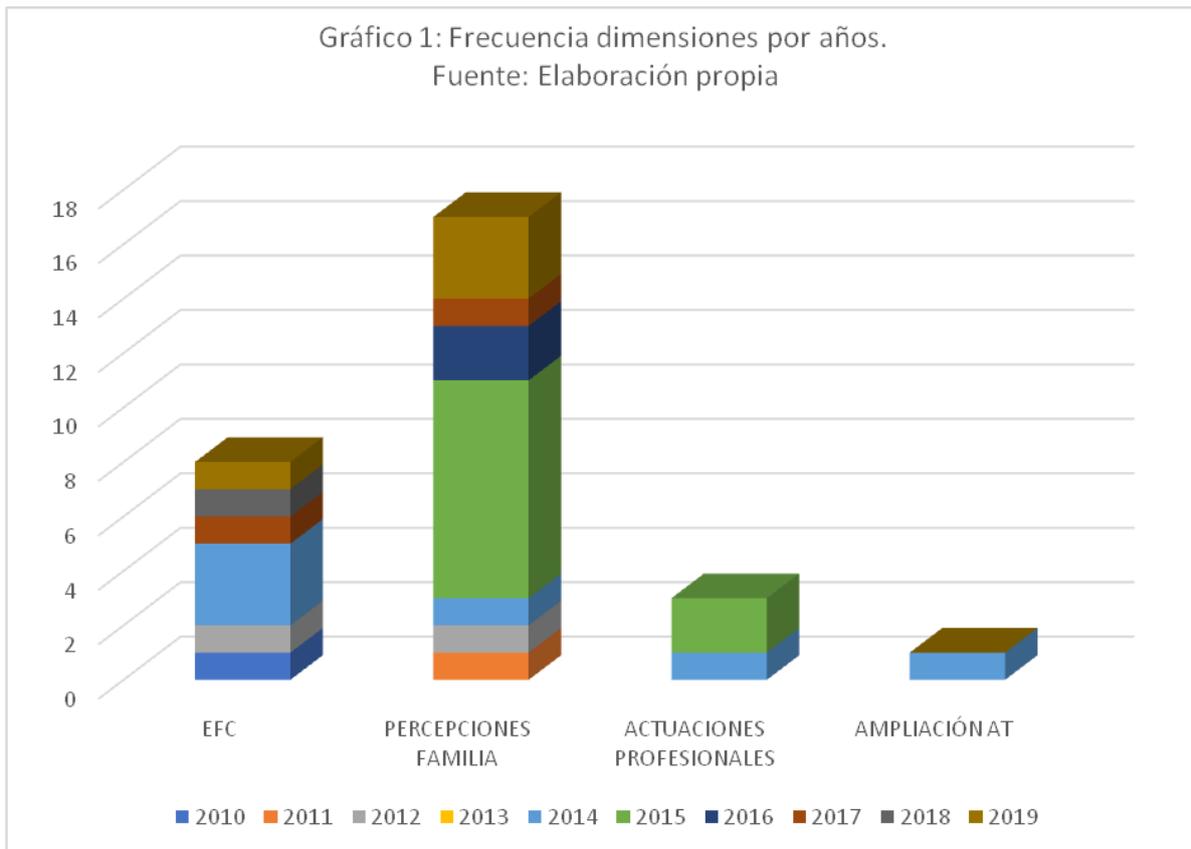
2014	3	1	0	0	1	1	6
2015	0	3	3	2	2	1	11
2016	0	1	1	0	1	0	3
2017	1	1	0	0	1	0	3
2018	1	0	0	0	3	0	4
2019	1	0	2	1	1	0	4
TOTAL	8	7	6	4	9	2	35

Por otro lado, el análisis sobre la Clasificación CIRC y el Origen de la Fuente (Tabla 6), indica que la mayoría cumple criterio B (16 artículos) seguido del criterio C (14), y, además, la mayor parte de los artículos se encontraron en Dialnet (23).

Tabla 6: Clasificación CIRC y Origen. Fuente: Elaboración propia.

Año publicación	Clasificación CIRC			Origen fuente				
	A	B	C	Scopus	Dialnet	Scopus + Dialnet	Scopus + Dialnet + Researchgate	Scopus + Researchgate
2010	0	0	1	1	0	0	0	0
2011	0	0	1	0	1	0	0	0
2012	0	2	0	0	2	0	0	0
2013	0	0	0	0	0	0	0	0
2014	0	3	3	0	6	0	0	0
2015	0	6	5	0	7	3	0	1
2016	1	2	0	0	2	0	1	0
2017	1	0	2	1	1	1	0	0
2018	1	2	1	0	2	1	0	1
2019	2	1	1	3	1	0	0	0
TOTAL	5	16	14	4	23	5	1	2

El análisis de las frecuencias de las dimensiones por años (Gráfico 1) muestra la dimensión *Percepciones de la familia* como la más destacable (17) siendo 2015 el año con mayor número de publicaciones (11). Es seguida por la dedicada a *ECF*, con 8 artículos, y 2014 el año que cuenta con un mayor número de publicaciones (3). Por el contrario, menos observada, es la referida a *Ampliación de la AT*, con únicamente 2 artículos, en los años 2014 y 2015.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LAS DIMENSIONES

Una revisión más pormenorizada de los artículos permite incluir en este punto una serie de aportaciones derivadas de su lectura:

Dimensión 1: Enfoque Centrado en Familia (ECF)	
Autores:	Gútiérrez, 2010; Vilaseca et al., 2018; Guralnick, 2014; Dalmau et al., 2017; Fernández-Batanero y Blanco, 2014; Lanzarote et al., 2012; García, Escorcia, Sánchez, Orcajada y Hernández, 2014 y Gràcia et al., 2019.
Dimensión 2: Percepciones de la familia	
Autores:	Botana y Peralbo, 2014; De Andrés y Castellar, 2012; Rivadeneira, Silvestre y Laborda, 2015; Calero, Grau, Martínez y Morales, 2017; Sánchez y Robles, 2015; Arellano y Peralta, 2015; Más, Giné y Mc William, 2016; Balcells-Balcells, Giné, Guàrdia-Olmos, Summers y Más, 2019; Estévez, Castello y Tirado, 2015; Lee, 2016; Fernández et al., 2017; Mayorga, Madrid y García, 2015; García, McWilliam, Martínez y Morales, 2018; García, Posada, Martín, Santos y Canal, 2015; Valle, Cano, Sierra y Gútiérrez, 2011; López, López-Larrosa y Peralbo, 2015 y Alcantud, Pérez y Alonso, 2019.
Dimensión 3: Actuaciones de los profesionales: Carencias observadas y demandas	
Autores:	García, Rubio, Orcajada, Escorcia y Cañadas, 2018; Ponte, 2017; Escorcia, García, Sánchez, Orcajada y Hernández, 2018; Marco, Sánchez y García, 2018; Martínez y Calet, 2015; Romero, Gálvez, Belda y Millá, 2015; Escorcia, García, Sánchez y Hernández, 2016 y Belda, 2014.
Dimensión 4: Ampliación de la Intervención Temprana.	
Autores:	López-Castro y Buceta-Cancela, 2015 y Roncallo, Sánchez de Miguel y Arranz, 2014.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Desde el inicio de este trabajo y a la vista de los resultados expuestos, queda patente la necesidad de ofrecer una Atención Temprana eficaz, que se caracterice por una detección y diagnóstico lo más precoces posibles, llevada a cabo por equipos de profesionales que cuenten con una preparación competente y que trabajen coordinados entre sí, teniendo en cuenta el valor que poseen las familias en el progreso de las intervenciones y, en definitiva, en el desarrollo del niño. En este sentido, el objetivo general se centró en analizar en la literatura científica para conocer cómo perciben familias y profesionales la AT, y en particular, el EFC. Para ello, y coincidiendo con los objetivos específicos, se han revisado 35 artículos de revistas nacionales (26) e internacionales (9) publicados entre 2010 y 2019, teniendo en cuenta que cumplen la calidad establecida por la CIRC con criterio A, B y C. Cabe destacar, que, excepto 2015 que contó con 11 publicaciones y 2014, con 6, para el resto de los años seleccionados, la tónica general es un bajo número de artículos, a pesar de ser un tema que necesita una mejor implantación y perfeccionamiento. Por ello, se puede decir que a principios de la década el número de publicaciones aumenta tímidamente, hasta alcanzar la mitad de ésta, con su pico más acusado (2014: 6 artículos y 2015: 11 artículos) para llegar al final del periodo con un descenso de publicaciones (2019: 4 artículos).

Queda pues reflejado, el interés del sector profesional sanitario y asistencial por conocer cómo se sienten las partes implicadas en la AT en España, a raíz de la cantidad de artículos analizados para este trabajo incluidos en las dos dimensiones relativas a *Percepciones de la Familia y Actuaciones de los profesionales: Carencias observadas y demandas*. De hecho, algunos artículos proponen actuaciones y soluciones para la mejora del servicio y empoderamiento de las familias. Sin embargo, tras el análisis de la literatura, se detecta la ausencia de información de otro sector implicado en la AT, el educativo. Partiendo de la responsabilidad que tiene el docente de Educación Infantil en la consecución del desarrollo integral del niño, se considera necesario ahondar en este particular, ya que en ocasiones son los educadores infantiles o los maestros de Educación Infantil los primeros en detectar dentro del aula, una posible dificultad o trastorno para su derivación a Atención Temprana. Por ello, como profesionales del mundo educativo, una posible necesidad detectada y línea de investigación futura se vincularía con estudios que muestren las percepciones y demandas de aquellos que trabajan en las aulas.

La AT en la vida de un niño y su familia se inicia cuando reciben la “primera noticia”. Estas dos palabras, inofensivas a la vista, solo lo son en apariencia porque, según GAT (2011) son las que designan la presencia de una discapacidad o trastorno. Sin embargo, esta circunstancia puede aún hacerse más compleja y dura si cabe, ya que, aunque muchas familias reciben la noticia antes de nacer o casi de manera inmediata al nacimiento, otras tendrán que sufrir un largo e incierto periodo de espera, donde ni siquiera sepan cómo denominar el problema que tiene su hijo. A esto se une la propia actitud de los profesionales ya que dar esta información es algo que se torna muy difícil y en ocasiones no saben cómo afrontar este momento. Asimilar esta noticia, supone un reajuste en aquel modelo de familia que se había planteado ante la llegada de un nuevo miembro. Pero también supone lograr un empoderamiento, donde ellas sean capaces y se les permita ser parte de esa intervención. Ahí reside la importancia de un verdadero Enfoque Centrado en la Familia. Los estudios demuestran que esta perspectiva es la que más beneficios puede suponer tanto para el niño como para sus familiares. Sin embargo, también demuestran que queda mucho recorrido por delante y mucho perfeccionamiento y formación por parte de los profesionales. A través de este trabajo, se ha podido establecer una primera aproximación a la investigación científica para poder conocer cuál es la situación de la AT en España desde dos visiones: la familiar y la profesional. Para un futuro maestro, el valor de este tipo de investigación, reside en adquirir las destrezas necesarias para acceder a la información, así como conocer cuáles son los pasos necesarios para su análisis, que le permitan incrementar y mejorar su desarrollo como docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantud, F., Pérez, J. & Alonso, Y. (2019). Validez diagnóstica de la Escala de Desarrollo Merrill Palmer-R utilizada en la evaluación de acceso a los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana. *Siglo Cero*, 50(1), 53-73. doi: 10.14201/scero20195015373
- Arellano, A., & Peralta, F. (2015). El Enfoque Centrado en la Familia, en el campo de la discapacidad intelectual ¿Cómo perciben los padres su relación con los profesionales?. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 119-13. doi: 10.6018/rie.33.1.198561
- Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J., Summers, J. A., & Más, J. M. (2019). Impact of supports and partnership on family quality of life. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 50–60. doi: 10.1016/j.ridd.2018.10.006
- Belda, J. C. (2014). La Atención Temprana infantil y su praxis. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 195-201. doi: 10.5569/2340-5104.02.01.11
- Belda, J. C. (2015): "Modelos, pseudomodelos y 'burujas terapéuticas' en Atención Temprana", *Revista Española de Discapacidad*, 3(2): 117-124. doi: 10.5569/2340-5104.03.02.07
- Botana, I. & Peralbo, M. (2014). Familia, estrés y atención temprana. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología y Educación*, 1,(1), 55-63. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.23
- Calero, J., Grau, M. D., Martínez, G. & Morales, C. P. (2017). Parenting Stress and Coping Strategies in Mothers of Children Receiving Early Intervention Services. *Journal of Child and Family Studies*, 26(11), 3192–3202. doi: 10.1007/s10826-017-0802-9
- Candel, I. (1999). Propuestas de Organización del Servicio de Atención Temprana. En Federación Española del Síndrome de Down (Eds.), *Manual de Atención Temprana* (pp. 19-27). Madrid, España: FEISD. Recuperado de <http://bit.ly/2MDQKDV>
- Caurcel, M.J. (2015). La Atención Temprana de los trastornos del desarrollo. En M.D. López y M.T. Polo (Coords.), *Trastornos del desarrollo infantil* (pp.27-45). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Dalmau, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, O., Salat, Y., Farré, V., Calaf, N. (2017). How to implement the family-centered model in early intervention. *Anales de Psicología*, 33(3), 641-651. doi: 10.6018/analesps.33.3.263611
- De Andrés, & C., Castellar, G. (2012). La atención a la familia en Atención Temprana: Retos actuales. *Psicología Educativa*, 18(2), 123-133. doi: 10.50923/ed2012a13
- Escorcia, C. T., García, F.A., Sánchez, M.C., & Hernández, E. (2016). Cuestionario de estilos de interacción entre padres y profesionales en atención temprana: validez de contenido. *Anales de Psicología*, 32(1), 148-157. doi: 10.6018/analesps.32.1.20260
- Escorcia, C. T., García, F.A., Sánchez, M.C., Orcajada, N., Hernández, E. (2018). Prácticas de Atención Temprana en el Sureste de España: Perspectiva de Profesionales y Familias. *Anales de Psicología*, 34(3), 500-509. doi: 10.6018/analesps.34.3.311221
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competence and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143. doi: 10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x
- Estévez, C., Castello, N., & Tirado, S. (2015). ¿Conocen los profesionales las necesidades de los padres de niños con patología del desarrollo? *Escritos de Psicología*, 8(2), 61-70. doi: 10.5231/psy.writ.2015.1106
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana - GAT (2011). La Primera Noticia. Estudio sobre los procedimientos profesionales, las vivencias y necesidades de los padres cuando se les informa de que su hijo tiene una discapacidad o un trastorno del desarrollo. Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de <http://bit.ly/2I7Yucs>
- Fernández, R., Serrano, A.M., Mc William, R.A., & Cañadas, M. (2017). Relación entre empoderamiento familiar y calidad de servicios de Atención Temprana. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol.Extr.(11), 317-321. doi: 10.17979/reipe.2017.0.11.3054

- Fernández-Batanero, J.M. & Blanco, G. (2014). Dinámica familiar e implante coclear: estudio de casos. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 30-66. doi: 10.1080/02103702.2014.996404
- García, F.A., Escorcía, C.T., Sánchez, M.C., Orcajada, & N., Hernández, E. (2014). Atención Temprana centrada en la familia. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(251), 3, 6-27. Recuperado de: <http://bit.ly/2156TNI>
- García, P., McWilliam, R. A., Martínez, G., & Morales, C. P. (2018). Child, Family, and Early Intervention Characteristics Related to Family Quality of Life in Spain. *Journal of Early Intervention*, 41(1), 1-18. doi: 10.1177/1053815118803772
- García, P., Posada, M., Martín, M.V., Santos, J., & Canal, R. (2015). La detección e intervención tempranas en menores con trastorno del espectro autista. *Siglo Cero* 46(2),31-55. doi: 10.14201/scero20154623155
- García, F.A., Rubio, N., Orcajada, N., Escorcía, C.T., Cañadas, M. (2018). Necesidades de formación en prácticas centradas en la familia en profesionales de atención temprana españoles. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2). 39-55. doi: 10.13042/Bordon.2018.59913
- GAT (2000). Libro Blanco de la Atención Temprana. Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de <http://bit.ly/2WvBEUS>
- GAT (2005). Recomendaciones Técnicas para el Desarrollo de la Atención Temprana. Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de <http://bit.ly/2Wpncc9>
- Gràcia, M., Simón, C., Salvador-Beltrán, F., Adam Alcocer, A. L., Mas, J. M., Giné, C., & Dalmau, M. (2019). The transition process from center-based programmes to family-centered practices in Spain: a multiple case study. *Early Child Development and Care*, 189, 1-13. doi:10.1080/03004430.2018.1564916
- Grande, P. (2011). Coordinación interdisciplinar en Atención Temprana en la Comunidad de Madrid (área 10). *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 47-65. Recuperado de <http://bit.ly/2F0gfbv>
- Guralnick, M. J. (2014). Merging Policy Initiatives and Developmental Perspectives in Early Intervention. *Escritos de Psicología*, 8(2), 6–13. doi: doi:10.5231/psy.writ.2015.1004
- Gútiez, P. (2005). Atención Temprana. En P. Gútiez (Coord.), *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones*, (pp. 3-61). Madrid, España: Editorial Complutense
- Gútiez, P. (2010). Early Childhood Intervention in Spain: Standard needs and changes. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(2), 136-148. Recuperado de <http://bit.ly/2XL5wJm>
- Gútiez, P. & Ruiz, E. (2012). Orígenes y evolución de la Atención Temprana. Una perspectiva histórica de la génesis de la Atención Temprana en nuestro país. Agentes, contextos y procesos. *Psicología Educativa*, 18(2), 107-122. doi: 10.5093/ed2012a12
- Kitchenham, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J., & Linkman, S. (2009). Systematic literature reviews in software engineering—a systematic literature review. *Information and software technology*, 51(1), 7-15. doi: 10.1016/j.infsof.2008.09.009
- Lanzarote, M. D., Padilla, E. M., Barbancho, M. M., Villarín, M., de Terreros, I. G. & Rufo, M. (2012). Diferencias en el desarrollo y el comportamiento de niños y niñas con riesgo de discapacidad: alcance de un programa para padres. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 167–181. doi: 10.1174/021037012800218005
- Lee, Y. H. (2016) Deconstructing the genealogy of family-centredness in early childhood intervention using a poststructuralist lens. *Cultura y Educación*, 28(2), 328-343. doi: 10.1080/11356405.2016.1158447
- López, P., Arana, T., Cabrerizo, R., Peña, J.L., Navarro, L., Villarrocha, P.,...López, J. (2008). La Atención Temprana en España y su desarrollo en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Aragón, La Rioja y Soria*, 38(2), 46-49. Recuperado de <http://bit.ly/2MzFXdg>

- López-Castro, L. & Buceta-Cancela, M. (2015). La atención temprana en contextos penitenciarios en España. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (11), 9-11 .doi: 10.17979/reipe.2015.0.11.194
- López, S., López-Larrosa, S. & Peralbo, M. (2015). Esperando un diagnóstico: experiencias de padres de niños con sospecha de discapacidad. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 5, 108-111. doi:10.17979/reipe.2015.0.05.344
- Marco, M., Sánchez, M.C. & García, F.A. (2018). Inteligencia emocional y prácticas relacionales con la familia en atención temprana. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 49(266), 7-25.doi: 10.14201/scero201842725
- Martínez, A. & Calet, N. (2015). Intervención en Atención Temprana: Enfoque desde el Ámbito Familiar. *Escritos de Psicología*, 8(29), 33-42.doi: 10.5231/psy.writ.2015.1905.
- Más, J. M., Giné, C. & McWilliam, R. A. (2016). The adaptation process of families with children with intellectual disabilities in Catalonia. *Infants & Young Children*, 29(4), 335–351.doi: 10.1097/iy.0000000000000077
- Mayorga, M.J., Madrid, D. & García, M.P. (2015). Aprender a trabajar con las familias en Atención Temprana: estudio de caso. *Escritos de Psicología*, 8(2), 52-60. doi: 10.5231/psy.writ.2015.1306
- Perpiñán, S. (2009). Atención Temprana y familia: Cómo intervenir creando entornos competentes. Madrid, España: Narcea Ediciones
- Ponte, J. (2017): Buscando datos e indicadores para evaluar los servicios de atención temprana. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 77-98. doi: 10.5569/2340-5104.05.01.05
- Rivadeneira, J., Silvestre, N., & Laborda, C. (2015). Maternal stress: a study of mothers with a typical hearing who have children who are deaf and hard of hearing in Spain. *The Volta Review*, 115(2),129-152. doi: 10.17955/tvr.115.2.764
- Roncillo, C. P., Sánchez de Miguel, M. & Arranz, E. (2014). Vínculo materno-fetal. Implicaciones en el desarrollo psicológico y propuesta de intervención en Atención Temprana. *Escritos de Psicología. Psychological Writings*, 8(2), 14-23. doi: 10.5231/psy.writ.2015.0706
- Romero, R.P., Gálvez, P., Belda, J.C. & Millá, M.G. (2015). Percepción de las calidad en Centros de Atención Temprana: Resultados de un análisis comparativo. *Escritos de Psicología*, 8(2), 71-76. doi: 10.5231/psy.writ.2015.1206
- Sánchez, D. & Robles, M.A. (2015). Respuesta a un programa de resiliencia aplicado a padres de niños con Síndrome de Down. *Universitas Psychologica*, 14(2), 645-658. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.rpra
- Valle, M., Cano, C., Sierra, P. & Gútiez, P. (2011). La Atención Temprana a niños con factores de riesgo biológicos o sociofamiliares. Modalidades educativas de Intervención para niños con necesidades educativas especiales. *Revista Educación Inclusiva*, 4(1), 11-25. Recuperado de <http://bit.ly/2Zb2dM6>
- Vilaseca, R.M.; Galván-Bovaira, M. J., González-del-Yerro, A., Baqués, N., Oliveira, C., Simó-Pinatella, D. & Giné, C. (2018). Training needs of professionals and the family centered approach in Spain. *Journal of Early Intervention*, 41(2) ,87-104. doi: 10.1177/1053815118810236

ANÁLISIS DE PROGRAMAS PSICOEDUCATIVOS PARA ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Verónica Nistal Anta
Universidad a Distancia de Madrid

PALABRAS CLAVE

Autismo, inclusión, programas intervención, eficacia.

RESUMEN

El incremento de la prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) ha sido de gran interés en el ámbito de la investigación. Conocer la prevalencia es la base para comenzar nuevos estudios que se orienten hacia la mejora de las prácticas docentes que van a ofrecer atención educativa a niños con TEA. Debido al alto número de centros preferentes en TEA en la Comunidad de Madrid y a la alta prevalencia del trastorno, este estudio pretende ser una guía formativa para los docentes implicados con este tipo de alumnado. El objetivo de esta investigación es realizar una revisión bibliográfica en la que se analizan varios programas de intervención psicoeducativos para alumnado con TEA con objeto de crear una guía formativa para los docentes intervinen con estos alumnos. Los programas abordan, entre otras, el área de comunicación basándose en diferentes metodologías como la enseñanza estructurada o el uso de apoyos visuales. Los resultados muestran falta de evidencias científicas sobre la eficacia de estos programas, sin embargo, dichos programas impactan favorablemente en diferentes áreas del desarrollo del alumnado con TEA y en el clima familiar. Todos los programas analizados abordan la intervención con carácter funcional, con el objetivo de generalizar los aprendizajes y potenciar las capacidades del alumnado con TEA.

MARCO TEÓRICO

*Según datos ofrecidos por la OMS (2017), 1 de cada 160 niños están diagnosticados de TEA. El metaanálisis realizado por Fombone, Quirke & Hagen (2011) (citado por Marchesi, Palacios y Coll, 2017), expone que la prevalencia del TEA es de 1 de cada 142 personas. En contraposición con los datos ofrecidos en dicho metaanálisis la cifra media de prevalencia del TEA estaría entre 1 de cada 150 y 1 de cada 175 personas, teniendo en cuenta que los datos pueden variar según la zona de estudio (Comín, 2015). En España la prevalencia varía en cada zona, en Tarragona de 15.5 por 1000 en y en Cádiz de 0.2 por 1000 (Alcantud, Alonso y Mata, 2016). Varias hipótesis intentan explicar esta variabilidad como la diversidad metodológica, los criterios diagnósticos actuales, migración o conmutación diagnóstica, persistencia del diagnóstico de TEA con la edad y mayor conciencia sobre el trastorno (Alcantud, Alonso y Mata, 2016). En general, los **datos ponen de manifiesto la necesidad de servicios especializados de tipo conductual, educativo, residencial y ocupacional para las personas con TEA a lo largo de su ciclo vital, así como la necesidad de seguir investigando en los factores de riesgo genéticos y no genéticos (Baio et al., 2014).***

Conocer la prevalencia es la base para comenzar nuevos estudios que se orienten hacia la mejora de las prácticas docentes que van a ofrecer atención educativa a niños con TEA. Esta investigación consiste en una revisión bibliográfica sobre la eficacia de los programas de intervención psicoeducativos dirigidos a alumnado con TEA en edad escolar con el

objetivo de mejorar la formación del profesorado hacia este tipo de alumnado. Por ello, se creará una guía formativa en la que los docentes dispongan de ella en los centros escolares para que conozcan los programas y puedan ponerlos en práctica. Los programas analizados son: Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (TEACCH), Picture Exchange Communication System (PECS) y Comunicación Total-Habla Signada.

Esta investigación ha surgido debido al incremento de centros preferentes para alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid en los últimos años. En el curso actual 2018-2019 esta Comunidad cuenta con 341 centros de escolarización preferente. Se prevé que para el próximo curso 2019-2020 haya 91 centros más, de los cuales 10 de estos centros dispondrían de otro aula específica. En ellos, el alumno está matriculado en un aula ordinaria, y participa en aquellas actividades en las que se puede integrar, tanto a nivel social como a nivel académico, con el resto de sus compañeros. Los centros cuentan con un aula de apoyo en la que los alumnos reciben atención más especializada por parte de profesionales cualificados (Consejería de Educación, 2019).

Debido al aumento, este estudio tiene como objetivo que el profesorado conozca los programas de intervención psicoeducativos que se utilizan para alumnado con TEA en base a su eficacia. Es necesario que toda la comunidad educativa tenga conocimientos, recursos y herramientas para poder ayudar y fomentar la práctica docente y, así, promover la inclusión educativa.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Es importante para esta investigación aludir a los cambios evolutivos que ha sufrido el autismo a lo largo de la historia. Los antecedentes de este trastorno se remontan a los siglos XVI y XVII, cuando surgen las primeras menciones y descripciones de casos concretos (López, Rivas y Taboada, 2010; Artigas y Paula, 2012). No fue hasta 1911 cuando Eugen Bleuler utilizó el término autismo (*autos-* uno mismo e *-ismos* modo de estar), describiéndolo como una alteración propia de la esquizofrenia caracterizada por un aislamiento social, tal y como exponen Artigas y Paula (2012).

De acuerdo con lo expuesto por diversos autores (Baron-Cohen, 1990; López, Rivas y Taboada, 2010; Artigas y Paula, 2012 y Garrabé de Lara, 2012), a lo largo de los años fueron surgiendo diferentes aportaciones, conceptos añadidos que complementaban al autismo hasta 1943. En ese año se publica la obra en la que Leo Kanner conceptualizó y describió las características propias del autismo a través de sus investigaciones y descripción de casos concretos como la invariabilidad en las rutinas, soledad y deficiencias en el lenguaje verbal.

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS

Siguiendo el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) en su quinta edición, los criterios diagnósticos hacen referencia a dos dimensiones: área de la comunicación social e interacción social en diversos contextos y patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento, intereses o actividades (APA, 2013).

Asimismo, los síntomas deben presentarse en las primeras fases del desarrollo, causar un deterioro significativo en el área social, laboral u otras áreas y las alteraciones características no se explicarían mejor por otras dificultades como discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo (APA, 2013).

Se deberá especificar si el TEA está acompañado o no de déficit intelectual alteraciones en el lenguaje, afecciones médicas, genéticas o asociadas a factores ambientales conocidos, así como si está asociado o no a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento o catatonía (APA, 2013).

Es necesario remarcar la importancia de un diagnóstico precoz del TEA. De acuerdo con Cabanyes y García (2004), el diagnóstico del TEA se realiza una media de dos o tres años más tarde desde que los padres han notado las primeras señales de alarma. Esto permitirá una mejor intervención desde los distintos ámbitos (psicoeducativo, sanitario y familiar) y unos mejores resultados en el futuro.

TEORÍAS EXPLICATIVAS

Existen numerosas investigaciones acerca de las posibles causas del TEA. A lo largo de la historia han ido surgiendo diversas teorías al respecto como la teoría de la mente, teoría de la coherencia central débil o la teoría de la disfunción ejecutiva, entre otras.

Se puede afirmar que ninguna teoría explica todos los síntomas del TEA, cada teoría explica una pequeña parte de estos síntomas. Es cierto que dichas teorías no son excluyentes entre sí, sino que se complementan.

En resumen, la teoría de la disfunción ejecutiva explica los síntomas conductuales del TEA como por ejemplo, las habilidades de las que carece una persona con TEA para favorecer su autonomía y tener un comportamiento adecuado. La teoría de la coherencia central débil, argumenta que las personas con TEA se centran en los detalles pequeños y no integran la información como “un todo”. Por otro lado, la teoría de la ceguera mental o teoría de la mente, explica que la persona con TEA tiene dificultades para ponerse en el lugar del otro, por lo tanto afirman que estas personas carecen de empatía. Y por último, la teoría magnocelular justifica que las personas con autismo evitan los estímulos con movimientos no predecibles debido a una disfunción específica del conducto magnocelular (Artigas, 2000; Baron-Cohen, 2012; García, González y Maestú, 2011; Gómez, 2010; Marchesi et al., 2017; Martos y Paula, 2011).

Estas teorías tratan de explicar el origen de las características del TEA, sin embargo, de acuerdo con Marchesi et al. (2017, p. 446), “ninguno de ellos logra explicar bien ni el conjunto de síntomas que caracterizan el trastorno ni muchos de los datos que la investigación actual está revelando sobre cómo es el desarrollo del autismo en los primeros años”. Es importante destacar que las causas del autismo se siguen investigando en la actualidad.

LA COMUNICACIÓN EN PERSONAS CON AUTISMO

Siguiendo a Monfort (2009), la comunicación y las habilidades pragmáticas se ven afectadas en el autismo, conformando uno de los ejes que definen este trastorno. Asimismo, es importante destacar que en el TEA existe una “variabilidad en los niveles lingüísticos estructurales, lo que ha suscitado una importante controversia acerca de la especificidad de los trastornos del lenguaje en niños con autismo” (Monfort, 2009, p. 53).

El desarrollo de las características en la comunicación en el TEA se basa en los siguientes ámbitos: Generatividad, función declarativa, pragmática, ambigüedad, discurso y conversación y lenguaje expresivo (Rivière, 1999).

INTERVENCIÓN EN EL AUTISMO

La intervención en los TEA es multidisciplinar y se puede realizar a través de distintos modelos: psicodinámicas, biomédicas o psicoeducativas (Mulas et al., 2010). Esta investigación se va a centrar en el modelo psicoeducativo que integra la intervención cognitivo- conductual, psicológica y educativa en el TEA.

Se han seleccionado los siguientes programas en base a la intervención del área comunicativa del modelo psicoeducativo:

Programa Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children (TEACCH)

Es un programa fundado en la Universidad de Carolina del Norte en 1966, por el doctor Eric Schopler y se establece como programa en 1972, momento en el que se crea la División TEACCH (Salvadó, Palau, Clofent, Montero y Hernández, 2012).

Este programa se fundamenta en la enseñanza estructurada apoyándose en claves y estrategias visuales con el objetivo de trabajar distintas áreas como habilidades motoras, ejecución cognitiva, coordinación viso-manual, percepción, imitación, juego, habilidades e interacción social, comunicación y lenguaje, adaptación y habilidades para la vida diaria (Mulas et al. 2010).

Sus objetivos principales se centran en la mejora de las habilidades, así como la transformación del entorno para que pueda ser más comprensible y adaptado para las personas con autismo. Para su desarrollo, el programa TEACCH se sustenta en los siguientes pilares básicos: la evaluación, la estructuración del entorno y las actividades, los puntos fuertes de las personas con autismo como la preferencia por claves visuales, la motivación basada en los centros de interés y el apoyo al uso de la comunicación (Gándara, 2007 y Mulas et al., 2010).

Por otro lado, según Mulas et al. (2010), las actividades que aborda TEACCH se centran en el diagnóstico, formación de las familias, desarrollo de habilidades sociales, comunicación, lenguaje y autonomía.

En cuanto a los destinatarios de este programa, mencionar que en él están incluidas todas las personas independientemente de su edad y nivel de gravedad o funcionalidad. Se trabaja, por tanto, desde programas escolares hasta la educación para adultos. Sin embargo, no se han encontrado estudios ni información concluyente sobre la duración o número de sesiones del programa (Sanz et al. 2018)

Programa Picture Exchange Communication System (PECS)

Es un programa desarrollado por Lori Frost y Andy Bondy, dentro del Delaware Autistic Programme en 1985 (Overcash, Horton y Bondy, 2013 y Angiono, Fernández y Mercado, 2017). Se basa en el protocolo creado por Skinner para la enseñanza del lenguaje mediante el reforzamiento (Peirats y Vidal, 2016).

En cuanto a las áreas que trabaja, Regis y Callejón (2015) indican que este programa está orientado a la comunicación, sobre todo en las dimensiones de comprensión y expresión. Por otro lado, Overcash et al. (2013), amplían el marco de intervención del PECS al tratamiento de conductas desadaptativas. Por lo tanto, el objetivo principal del programa PECS es ayudar a las personas con autismo en el área de la comunicación, concretamente, a que puedan desarrollar un uso funcional del lenguaje que les permita comunicarse e interactuar con el entorno.

En sus inicios este programa estaba destinado a niños de preescolar con autismo o problemas de comunicación. En concreto, los destinatarios eran niños de un año y medio, evolucionando hasta la actualidad en un programa para todas las edades e incluyendo otras dificultades a parte del autismo (Overcash et al., 2013 y Angiono et al., 2017).

Autores como Hart y Banda (2010) y Castillo (2015) especifican que la implementación del programa PECS puede ser especialmente interesante tanto en personas con dificultades de comprensión, transmisión de necesidades y deseos y expresión como para aquellas con dificultades de atención.

Programa de Comunicación Total- Habla Signada

Fue creado en 1974 por Benson Schaeffer en colaboración con Arlene Musil y George Kollinzas. Este programa se encuadra dentro de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), pudiendo ser utilizado tanto como sistema alternativo como aumentativo (Rodríguez, 2018).

Consiste en un proceso de enseñanza progresiva para el aprendizaje del uso simultáneo de lengua oral y signos (Albuérne y Pino, 2013) y fue constituido con el objetivo de ser un instrumento de comunicación para niños que no tenían lenguaje (Schaeffer, Kollinzas, Musil y McDowell, 1977).

Tal y como expone Rodríguez (2018), el Programa de Comunicación Total tiene sus antecedentes en tres autores y sus investigaciones. Por un lado, el programa creado por Lovaas para trabajar el desarrollo del lenguaje a través de técnicas operantes, las investigaciones de Margaret Creedon sobre el uso simultáneo de lengua oral y signada para la adquisición de la comunicación y los estudios de Halliday sobre las funciones del lenguaje.

Los objetivos que persigue este programa se centran principalmente en ofrecer un instrumento que permita comunicarse de forma funcional para aquellas personas con dificultades en esta área, así como disminuir conductas desadaptativas causadas por esta dificultad y favorecer la interacción y desarrollo social (Schaeffer et al., 1977 y Rodríguez, 2018). En concreto, este programa trabaja tres dimensiones del área de la comunicación y el lenguaje: el lenguaje signado espontáneo, el habla signada espontánea y el lenguaje verbal espontáneo (Schaeffer et al., 1977 y Mira y Grau, 2017). Por lo tanto, las áreas de intervención que aborda el programa son: habilidades comunicativas y del lenguaje, la expresión, funcionalidad y espontaneidad, habilidades de interacción y habilidades sociales (Rodríguez, 2018).

Los destinatarios de este programa son aquellos con graves dificultades en el área de la comunicación, incluyendo a personas que no tienen capacidad de hablar y a aquellos que pueden comunicarse, pero con dificultades (Schaeffer et al., 1977; Angiono et al. 2017 y Rodríguez, 2018).

OBJETIVOS

El objetivo principal es describir, analizar y comparar distintos programas de intervención para intervenir desde los centros escolares con alumnado con TEA en base a su eficacia.

Asimismo, se plantean objetivos específicos para dar respuesta a una serie de interrogantes: ¿Qué es el TEA y cuáles son sus características? ¿Qué teorías se relacionan con este trastorno? ¿Cómo son y en qué se fundamentan los programas para trabajar diferentes ámbitos con alumnado que presenta TEA? ¿Qué diferencias y similitudes existen entre ellos?

- Definir qué es el TEA.
- Conocer las características y teorías explicativas relacionadas con el TEA.
- Realizar una búsqueda científica de información en base a criterios expuestos en el método.
- Describir y analizar los programas de intervención psicoeducativos para alumnado con TEA.
- Analizar la evaluación y resultados de los programas de comunicación para alumnado que presenta TEA.

MÉTODO

ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

La estrategia de búsqueda se centró en el periodo de tiempo entre el 2010 y el 2018, con el objetivo de conocer y filtrar información.

Las palabras clave utilizadas son: Autismo, inclusión, programas intervención, eficacia.

RECURSOS Y BASES DE DATOS

Como recursos y bases de datos se utilizaron aquellas con carácter científico como Dialnet y WOS. Esta plataforma se ha empleado para la búsqueda conjunta en las bases de datos

Medline, Journal Citation Reports y Web of Science, que ofrece una serie de recursos adicionales muy interesantes como ResearcherID o Scientific WebPlus. Este último es un buscador que se ciñe a sitios web de interés científico y relevante seleccionados por expertos, que refuerzan las capacidades de la plataforma.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Como criterios de inclusión se ha tenido en cuenta el parámetro temporal, el idioma en español e inglés y la selección los recursos de acuerdo a su fiabilidad y a la utilidad de información, escogiendo publicaciones como libros o artículos de revistas, así como aquella información que analizan la eficacia de los programas seleccionados para alumnado con TEA.

Como criterios de exclusión no se han tenido en cuenta aquellas publicaciones que no cumpliera el parámetro temporal, que fueran anterior al 2010 y que no cumplieran con el idioma establecido.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para llevar a cabo esta revisión bibliográfica, se han seguido una serie de pasos. En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda general de información sobre la temática para concretar los programas. Una vez seleccionados, se eligieron aquellas publicaciones que cumplieran los criterios mencionados. Se determinó la información que se quería extraer de cada uno de los programas para su análisis y descripción. Se plantearon unos epígrafes para cada uno de los programas para seguir un orden y ser los más completos posibles: áreas de intervención, objetivos, destinatarios, técnicas de intervención, familias y resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se resumen los resultados principales de cada programa en base a la documentación analizada.

Programa TEACCH: Sanz et al. (2018), exponen que numerosos estudios y revisiones han manifestado efectos positivos tanto para las personas con autismo como para sus familias. En concreto, haciendo referencia al metaanálisis de Virués-Ortega et al. (2013), el programa TEACCH tiene un efecto mayor en la adaptación y el comportamiento social, menor sobre habilidades perceptivas, motrices y cognitivas y poco significativo en el lenguaje y habilidades para la vida diaria.

Otro metaanálisis, realizado por Fani-Panagiota (2015) con el objetivo de actualizar la revisión de la eficacia del programa TEACCH posteriormente al realizado por Virués-Ortega et al. (2013), muestra los siguientes resultados extraídos del análisis de numerosos estudios:

- El programa aporta beneficios para las familias.
- Mejora en las áreas de imitación, percepción y motricidad.
- La mayoría de los estudios evaluaron las áreas de comportamiento adaptativo y socialización, con resultados positivos.

En cuanto al impacto de este programa sobre el área de la comunicación, no se han encontrado investigaciones ni estudios relacionados.

Por otro lado, sí se han encontrado resultados de este programa en el estrés de las familias (Fani-Panagiota, 2015), evidenciando un impacto positivo del programa en estas. Tal y como concluyen Braiden et al. (2012), Welterlin et al. (2012) D'Elia et al. (2014) y Sanz et al. (2018), el programa tiene efectos positivos en las familias, mostrando mejoras en el estrés, clima y bienestar de estas.

Por último, la medición de la eficacia del programa TEACCH resulta complicada dada la variedad de estudios, la heterogeneidad de las condiciones de evaluación y muestras poco

significativas (Virués-Ortega et al., 2013). Por lo tanto, existe una necesidad de seguir investigando para determinar de forma concluyente la efectividad de este programa.

Programa PECS: Existen numerosos estudios e investigaciones al respecto. En primer lugar, algunos estudios de caso como las investigaciones de Travis y Geiger (2010), Fortea et al. (2015) y Beltrán (2018) indican que el programa PECS tiene impacto en la concentración y la autonomía. En el área de la comunicación, se producen mejoras tanto a nivel fonológico, sintáctico, morfológico y en el lenguaje expresivo y receptivo, como en la frecuencia y duración de los actos comunicativos y la intencionalidad.

Ganz et al. (2012) investigaron en casos individuales la utilización de SAAC. En el ámbito de la comunicación, se evidenciaron mejoras mayores que en el área del comportamiento. Asimismo, los estudios muestran un impacto de estos sistemas en el área de habilidades académicas, habilidades sociales e interacción social. Esto puede ser debido a la estrecha relación entre comunicación y estas tres áreas, por lo que al mejorar la comunicación de estas personas se produce un impacto positivo en el aspecto social y académico. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los estudios analizados no hacen referencia a muestras significativas, por lo que no se pueden generalizar los resultados obtenidos.

Otro metaanálisis, para analizar el efecto del PECS en la comunicación y el discurso de niños con TEA realizado por Flippin, Rezska y Watson (2010), revela los siguientes resultados y conclusiones:

- Mejoras de pequeñas a moderadas en la comunicación y su funcionalidad
- Efecto de pequeño a negativo en el discurso.
- Impacto limitado en el mantenimiento de las mejoras y la generalización.
- El programa puede resultar útil, pero no está basado en evidencias.

Este programa ha resultado útil y beneficioso para la familia y el entorno de acuerdo con Cooper (2017). Su estudio manifiesta resultados positivos en la interacción entre padres e hijos, reducción de conductas desafiantes y aumento de la unión de la familia. Además, se revela un impacto positivo en la relación entre hermanos (Ferraioli et al. 2012, citado por Cooper, 2012). Flippin et al. (2010), analizan las limitaciones del PECS como programa. En primer lugar, exponen que se trabajan unas funciones comunicativas limitadas en sus primeras fases, al centrarse básicamente en peticiones hasta la Fase V. Además, no incluye un protocolo para enseñar al alumno a iniciar por sí mismo el intercambio de imágenes, siempre es iniciado por el entrenador. Por último, Flippin et al. (2010), no ha encontrado evidencias de mantenimiento ni mejoras en la generalización en estudios de caso y pocos resultados en resultados de estudios grupales.

A pesar de existir diversos estudios de caso y metaanálisis, los resultados extraídos no son fácilmente generalizables. Esto es debido a la heterogeneidad de los resultados de los estudios y las características de estos al tratarse, en su mayoría, de estudios de caso con muestras no significativas.

Programa de comunicación Total-Habla Signada: No se han encontrado estudios concluyentes. La mayoría de información hace referencia a estudios de caso o investigaciones que analizan la relación entre la enseñanza de signos y el lenguaje oral, sin mencionar en concreto el programa de Schaeffer. Además, las investigaciones encontradas no son actuales. No obstante, autores como Clarke, Remington y Light (1986), llevaron a cabo una investigación para determinar los efectos del discurso oral y aprendizaje de los signos, en la que se evidenciaron cambios en la atención y en la funcionalidad. Además, estos mismos autores, Clarke, Remington y Light (1988), indicaron que el aprendizaje de signos se produce más rápidamente a través de la metodología de Comunicación Total que los signos que se enseñan sin hacer uso del lenguaje oral.

De acuerdo con Schaeffer (1980) (citado por Rodríguez, 2018), con este programa se obtienen buenos resultados en personas con Discapacidad Intelectual, TEA, afasia, disfasia y alteraciones moderadas y severas del lenguaje. Otros autores, como Rebollo et al. (2001), Gil (2010) y Rodríguez (2018), aunque no aportan evidencias científicas o investigaciones, exponen algunas de las ventajas de este programa:

- El programa ayuda al desarrollo de habilidades sociales y conductas adaptativas disminuyendo las conductas problemáticas.
- En el área comunicativa, se favorece la adquisición del lenguaje no verbal como contacto visual, lenguaje oral e intencionalidad, así como la atención.

Sin embargo, existen desventajas como la posible oposición por parte de la familia a que el hijo participe en el programa. Rebollo et al. (2001) incide en que pocas personas terminan adquiriendo completamente el lenguaje oral, aunque, esto puede ser debido a las propias limitaciones de la persona y no por el programa.

Los tres programas analizados comparten objetivos ya que están orientados a facilitar el uso de la comunicación desde un enfoque funcional del lenguaje así como de la interacción y la comprensión. No solo buscan el desarrollo de las distintas áreas de intervención sino la generalización de los aprendizajes y su funcionalidad en la vida diaria y en los distintos contextos en los que se desenvuelve el alumno.

Ningún programa tiene definida la edad de los destinatarios. En el caso del programa TEACCH sí que se menciona que no existe exclusión por edad o por nivel de funcionalidad, incluye como destinatario potencial a cualquier persona que lo necesite.

En cuanto a la duración de los programas no se especifica en ninguno de los casos analizados así como tampoco se concretan el número de sesiones necesarias. No obstante, todos los programas coinciden en áreas de intervención y en los materiales que utilizan.

El procedimiento también varía en función del programa. En la mayoría de ellos, se indica la realización de una evaluación inicial para determinar las habilidades o intereses de la persona para establecer un punto de partida y los objetivos y materiales más adecuados a cada caso. En el caso del TEACCH y el Programa de Comunicación Total- Habla Signada, se incluyen además entrevistas con la familia como parte de la evaluación inicial.

En algunos de los programas analizados se indican las técnicas utilizadas, que guiarán la metodología a seguir. En el programa PECS se hace uso técnicas conductuales como el reforzamiento, encadenamiento hacia atrás, instigación y moldeamiento y en el Programa de Comunicación Total se utiliza el aprendizaje sin error como técnica principal y otras como la espera estructurada, moldeamiento físico o el aprendizaje incidental. Sin embargo, en el resto de los programas no se indican las técnicas a utilizar, aspecto que debería completarse para facilitar la implementación del programa y el buen desarrollo de este.

En cuanto a los resultados de los programas analizados, han existido dificultades a la hora de encontrar estudios recientes y con base en evidencias científicas. En el caso de programas como el TEACCH o PECS, sí se han encontrado investigaciones sobre su eficacia, sin embargo, la mayoría corresponden con estudios de caso y metaanálisis de estudios que no se encuentran dentro del rango de búsqueda del presente trabajo.

Además, en el programa PECS, al pertenecer a los llamados SAAC, algunas de las investigaciones encontradas hacen referencia a resultados de los SAAC de forma general y no específicamente a el programa en sí. Sucede lo mismo con el Programa de Comunicación Total, en los que los resultados exponen la eficacia del uso del lenguaje oral y signado, sin mencionar específicamente el programa.

Los resultados muestran que los programas analizados impactan positivamente en las habilidades sociales, habilidades motrices, conducta, autonomía e independencia. Concretamente, en el área de la comunicación, se han evidenciado mejoras en la funcionalidad del uso del lenguaje, intencionalidad, comprensión y en el lenguaje expresivo y receptivo. Asimismo, se ha evidenciado una mejora del nivel de estrés de las familias y un impacto positivo en el clima y dinámica familiar en los programas TEACCH y PECS.

Es importante la necesidad de investigación en el campo de la intervención en TEA. Los resultados obtenidos de este análisis ponen de manifiesto los vacíos que existen en cuanto a estudios concluyentes sobre la eficacia y efectividad de los programas para trabajar la comunicación en este trastorno.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Es necesario ampliar investigaciones en el campo de la intervención en niños con TEA en edad escolar. Existen vacíos en cuanto a estudios concluyentes sobre la eficacia y efectividad de los programas para trabajar la comunicación en este trastorno. La investigación sobre estos programas tiene como objetivo poder implementarlos, mejorarlos y que sean accesibles para toda la comunidad educativa.

Existe la necesidad de investigar sobre programas para trabajar la comunicación con el alumnado con TEA. Se ha encontrado información desactualizada sobre la eficacia de los programas, basada en estudios de caso o muestras muy reducidas, dificultando la generalización de los resultados.

Esto puede ser debido a la dificultad que entraña la heterogeneidad de las características del TEA, provocando que los estudios deban centrarse en muestras lo más homogéneas posibles y por consiguiente más reducidas. Es importante que se amplíen las muestras, se incluyan nuevas variables a los procedimientos e incluso se incorporen estudios sobre la eficacia de estos programas en otro tipo de dificultades.

Se extrae la importancia de la familia como figura fundamental en los programas y en la intervención educativa con el alumnado que presenta TEA, ya que el apoyo de los padres y del entorno favorece la funcionalidad y generalización de los aprendizajes junto con la coordinación con la escuela. Esta coordinación resulta imprescindible, así como el asesoramiento a las familias.

Por otro lado, este trabajo tiene su reflejo en dos implicaciones diferentes. En primer lugar, para la práctica docente y en segundo lugar para las futuras posibles investigaciones. En cuanto a la práctica docente, se debe valorar si es viable y efectivo implementar estos programas en centros ordinarios. Respecto a las futuras investigaciones, teniendo en cuenta los datos de prevalencia del TEA, sería interesante plantear el uso de programas como los analizados para intervenir en las aulas ordinarias. Se deberían tener en cuenta qué requerimientos son necesarios, tales como formación del profesorado y del personal del centro, horas de aplicación en el aula o los beneficios para el alumnado.

De acuerdo con el principio de inclusión, todos los programas analizados y en base a sus características y metodología, pueden llevarse a cabo en centros ordinarios y aulas específicas. Un centro con alumnos que sean destinatarios de este tipo de programas debería poder implementarlos para satisfacer las necesidades de su alumnado.

Tras el análisis de los distintos programas, se puede afirmar que son recursos muy útiles tanto para el alumnado que presenta TEA como otras dificultades, e incluso alumnos que no tengan ninguna necesidad específica de apoyo educativo podrían beneficiarse de los mismos al poder aprender y conocer otras formas de comunicación, favoreciendo el respeto por la diversidad. Incluso, en los casos de alumnado escolarizado en Educación Infantil o en los primeros cursos de Educación Primaria estos programas pueden resultar útiles para apoyar el aprendizaje del lenguaje.

Se propone como futuras líneas de investigación estudios con muestra de participantes con TEA amplias y homogéneas en las que se muestre la eficacia y eficiencia de los programas de intervención. Debido a la heterogeneidad de la muestra de los estudios actuales ha sido complejo encontrar investigaciones que verifiquen dicha eficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuérne, S. y Pino, M.J. (2013). *Apoyo a la comunicación*. Madrid: McGraw-Hill
- Alcantud, F., Alonso, E. y Mata, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7-26. doi:10.14201/scero2016474726.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Angiono, V.A, Fernández, M.C. y Mercado L.B. (2017). *Comunicación aumentativa y trastornos de la comunicación y el lenguaje*. Córdoba: Brujas

- Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Revista de Neurología clínica*, 1, 34-44.
- Artigas, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Baron, S. (2012). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90.
- Baio, J. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2010 Principal Investigators. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *Morbidity and Mortality Weekly Report: Surveillance Summaries*, 63(2), 1-21. doi: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>
- Beltrán, L. G. (2018). Aplicación del sistema de comunicación por intercambio de imágenes para desarrollar la interacción comunicativa funcional. *Ciencia y Futuro*, 8(1), 74-85.
- Braiden, H.J., McDaniel, B., McCrudden, E., Janes, M. y Crozier, B. (2012). A Practice-based Evaluation of Barnardo’s Forward Steps Early Intervention Programme for Children with Autism. *Child Care in Practice*, 18, 227-242.
- Cabanyes, J. y García, D. (2004). Identificación y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 39(1), 81-90.
- Castillo, C. (2015). *Aplicación de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación*. Madrid: Editorial Formación Tutor.
- Clarke, S., Remington, B. y Light, P. (1986). An evaluation of the relationship between receptive speech skills and expressive signing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(3), 231-239.
- Comín, D. (2015). *Deja de crecer la prevalencia del autismo*. *Autismo Diario*. Recuperado de <https://autismodiario.org/2015/07/26/deja-de-crecer-la-prevalencia-del-autismo/>
- Consejería de Educación (2019). *Escolarización preferente para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de <http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/escolarizacion-preferente-necesidades-educativas-especiales>
- Cooper, L. (2017). Using the picture exchange communication system with families of children with autism. *Learning Disability Practice*, 20(4), 22- 25.
- D’Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A. y Vicari, S. (2014). A Longitudinal Study of the TEACCH Program in Different Settings: The Potential Benefits of Low Intensity Intervention in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder (2014). *Journal of Developmental Disorder*, 44, 615-626
- Fani-Panagiota, R. (2015). Teaching strategies for children with autism. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 148.
- Flippin, M., Reszka, S. y Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 19(2), 178-195.
- Fortea, S., Escandell, M.O, Castro, J.J. y Martos, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastornos del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de Neurología*, 60(60), 31-35.
- Gándara, C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(4), 173-186
- Ganz, J. B., Earles-vollrath, T., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J. y Duran, J.B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 60-74.

- García, E., González, J. y Maestú, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y estrés*, 17(2), 265-279.
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261.
- Gil, A. (2010). Sistemas aumentativos de comunicación en educación especial. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 23, 101-128
- Gómez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 113-123.
- Hart, S. L. y Banda, D. R. (2010). Picture Exchange Communication System with individuals with developmental disabilities: A meta-analysis of single subject studies. *Remedial and Special Education*, 31(6), 476-488.
- López, S., Rivas, R.M. y Taboada, E.M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570.
- Marchesi, Á., Palacios, J. y Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza editorial.
- Martos, J. y Paula, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52(1), 147-153.
- Mira, R. y Grau, C. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 113-132.
- Monfort, I. (2009). Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de Neurología*, 48(2), 53-56.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). *Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs438/es/>
- Overcash, A., Horton, C. y Bondy, A. (2013). The Picture Exchange Communication System. *Autism Society*. Recuperado de <https://advancingmilestones.com/wp-content/uploads/2013/08/pecs.pdf>
- Peirats, J. y Vidal, I. (2016). Introducción del sistema PECS para la superación de las limitaciones comunicativas en un caso de síndrome de West. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1), 71-80.
- Rebollo, A., Capel, A., Brogeras, T., Díaz, M.L., Álvarez, M.L., Pérez, F.M. y Alarcón, J.M. (2001). Diccionario de signos para alumnos con necesidades educativas especiales en el área de comunicación/lenguaje: Programa de comunicación total habla signada de Benson Schaeffer. Consejería de Educación y Universidades. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de <http://hablasignada.divertic.org/sistema/sistema.pdf>
- Regis, P. J. y Callejón, M. D. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social. *Arteterapia*, 10, 329-341.
- Rivière, A. (1999). Lenguaje y autismo. En Valdez, D. (2001). *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Buenos Aires: Fundec. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo11/files/autismo-2013/DOCUMENTO-ARIVIERE-Lenguaje-y-autismo.pdf>
- Rodríguez, C. (2018). *Estrategias de intervención comunicativa en niños con trastorno del Espectro Autista: análisis del sistema de comunicación total de Benson Schaeffer*. Sevilla: Punto Rojo Libros.
- Salvadó, B., Palau, M., Clofent, M., Montero, M. y Hernández, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54(1), 63-71.

- Sanz, P., Fernández, M. I., Pastor, G. y Tárraga, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Pap. Psicol*, 39(1), 40-50.
- Schaeffer, B., Kollinzas, G., Musil, A. y McDowell, P. (1977). Spontaneous Verbal Language for Autistic Children through Signed Speech. *Sign Language Studies*. 17. 287-328.
- Travis, J. & Geiger, M. (2010). The effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) for children with autism spectrum disorder (ASD): A south african pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 39-59.
- Virúés-Ortega, J., Julio, F. M. & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical psychology review*, 33(8), 940-953.
- Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G. y Delmolino, L. (2012). The Home TEACCHing Program for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(9), 1827-1835.

“DESDE TU EMOCIÓN.” UNA COMPARATIVA SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOS GRUPOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE SÍNDROME DE DOWN.

Laura M^a Sámano Martín
Universidad Complutense de Madrid

PALABRAS CLAVE

Inteligencia Emocional, Síndrome de Down, TMMS-24, pre-cuestionario, post-cuestionario.

RESUMEN

La educación en Inteligencia Emocional es un proceso que debería darse durante toda la vida, siendo beneficioso para el desarrollo integral como persona. Estos beneficios son mayores y necesarios en algunos colectivos, como en las personas con Síndrome de Down. El objetivo del trabajo consiste en el desarrollo de la IE en niños con Síndrome de Down, fomentando su atención emocional, claridad de sentimientos y regulación de estos. Se trata de una intervención realizada en el taller de habilidades sociales de la Asociación AseDown, en Sevilla, durante un mes, dividido en dos grupos: martes, compuesto por niños entre 12 a 15 años, durante hora y media; y viernes, con niños entre 9 a 12, durante una hora y media por día. Las variables de la IE se evaluaron mediante un pre-cuestionario y un post-cuestionario, en el que se tuvo como base el TMMS-24 para la elaboración propia, completado por las terapeutas de los grupos, y un diario de campo mixto, de elaboración propia. Los resultados destacaron que ambos grupos habían mejorado su desarrollo en Inteligencia Emocional en las variables de atención emocional y claridad de sus sentimientos. Se hipotetiza que, si se hubieran tenido más en cuenta las individualidades de cada alumno se hubieran obtenido efectos más positivos y todos hubieran mejorado sus habilidades de Inteligencia Emocional.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

En los últimos años ha cobrado importancia la tendencia a educar no solo en base a la transmisión de conocimientos y de saberes, sino también atendiendo a las emociones. Estas son extensas, provocando en el cuerpo reacciones positivas y negativas ante las circunstancias que se viven. Ser consciente de ellas, poseer la capacidad de manejarlas, saber expresarlas de una forma adecuada, tener la capacidad de empatizar todas estas cualidades son fundamentales para formarse integralmente como persona. De ahí que radique la importancia de que la educación debe basarse también en el paradigma de las emociones. Los niños necesitan ser educados aprendiendo a conocerse, saber sus limitaciones y aceptarlas, luchar por mejorarlas, adaptarse a las diferentes situaciones según las circunstancias. A pesar de que todos los niños necesitan dicha educación, existen colectivos vulnerables que se beneficiarían en gran medida al ser diestros en la Inteligencia Emocional, como, por ejemplo, los niños con síndrome de Down.

Con este proyecto se ha creado una intervención educativa donde la educación emocional es la base y los destinatarios, dos grupos de participantes con síndrome de Down, con edades diversas. Se ha pretendido que adquieran la capacidad de conocer sus estados de ánimos, entenderlos y expresarlos. Se ha fomentado la regulación de emociones, prologando las positivas y deteniendo las negativas.

Por tanto, se procede a establecer el marco teórico del presente, el cual queda recogido en tres bloques: Síndrome de Down, Inteligencia Emocional y la unión de ambos.

EL SÍNDROME DE DOWN

El Síndrome de Down (SD) es el fruto de la alteración cromosómica del par 21, producida en el proceso de fecundación, provocado por la presencia de un cromosoma extra, formándose una trisomía en dicho par (Fernández Batanero, 2009). Es durante el proceso meiótico cuando ocurren la mayoría de las alteraciones que dan lugar al síndrome de Down, existiendo tres supuestos que derivan en él, como son (Trueta i Llacuna et. Al. 1996): trisomía regular, mosaicismo y translocación. Con relación al diagnóstico, es posible obtener datos mediante un análisis cromosómico del feto, tras las 16 semanas del embarazo y por el cariotipo (Trueta i Llacuna et. Al, 1996, González 2003).

Sobre la prevalencia según el Plan de Acción para personas con síndrome de Down en España (2009); Día Mundial del Síndrome de Down, 21 de marzo, (s.f) y Lirio y García, (2014), ha habido una disminución desde 1980 respecto a los nacimientos de personas con Síndrome de Down. Concretando por CCAA españolas, según las conclusiones obtenidas de los informes de el Plan de Acción para personas con síndrome de Down en España (2009) una tendencia lineal de decrecimiento en Andalucía, Castilla La Mancha, Galicia, Región de Murcia y País Vasco.

Necesidades educativas especiales

El alumnado que presenta necesidades educativas especiales es el que, según la LOMCE (2013), requiere apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o por trastornos graves de conducta. El colectivo con SD es uno de ellos. Por tanto, desde la LOMCE (2012) y con las ideas ofrecidas por Angulo et. Al. (2008) como Fernández-Batanero (2009), se recogen en la tabla (Tabla 1) las NEE de este colectivo:

CAPACIDADES BÁSICAS	ÁMBITOS Y ÁREAS DEL CURRÍCULUM	TIPO DE RESPUESTA Y ORGANIZACIÓN
Mejora de capacidad visual, auditiva, procesos de discriminación y reconocimiento de estímulos visuales y sonoros.	Aprendizaje de lectoescritura apoyadas en la globalización, estímulos visuales y en la significatividad.	Realización de evaluación psicopedagógica, competencias curriculares y estilo de aprendizaje.
Desarrollo de habilidades y destrezas motoras implicadas en la coordinación dinámica.	Adquisición de conocimientos matemáticos: numeración, cálculo y resolución.	Adaptación curricular ajustada a las necesidades específicas
Estimulación de las funciones cognitivas básicas, atención y memoria	Aprehensión, organización y asimilación de contenidos por mapas conceptuales.	Atención educativa para desarrollo cognitivo y lenguaje.
Adquisición y consolidación lenguaje oral, expresivo y comprensivo.	Uso de materiales didácticos específicos	Ayuda en alteraciones de comportamiento.
	Autonomía de hábitos básicos y adquisición de habilidades sociales.	

Tabla 1: Necesidades educativas especiales de las personas con SD/ Elaboración propia / Basada en: Angulo et. Al. (2008); Fernández-Batanero (2009)

Intervención en el aula

La educación es el factor clave para conseguir el máximo desarrollo de las personas con Síndrome de Down, así como el avance de la sociedad (Federación Española del Síndrome de Down, en adelante, FEISD, 2002). Por tanto, es muy importante que las medidas que se adopten sirvan para formar a las personas tanto individual como colectivamente, así como fomentar una sociedad inclusiva donde los infantes posean la capacidad para valerse de sí

misimos, es decir, que posean “autonomía personal” (Angulo et. Al. 2008; FEIDS, 2002). Así pues, es fundamental una coordinación entre todos los agentes implicados, empezando por programas de atención temprana, con estimulación precoz (Angulo et. Al. 2008; González y González, 2003; Flores y Troncoso, 1991).

Muchos son los autores que hablan sobre cuál es la mejor intervención para conseguir esta educación de calidad. Basándose en estos autores (Angulo et. Al. 2008; FEISD, 2002; González y González, 2003; Ruiz, 2012; Selikowitz, 1990; Flores y Troncoso, 1991), las medidas se han agrupado por diferentes temáticas:

- Objetivos. Deben contextualizarse en un marco integrador.
- Metodología: a) ajustar tareas educativas a las necesidades y características del alumno; b) aprendizaje funcional, motivante e interesante para el alumno; c) potenciar los rasgos positivos del alumno; d) generalizar habilidades; e) aceptar el ritmo de aprendizaje, trabajando de forma sistemática; f) fomentar el trabajo autónomo y g) pedir apoyo a profesionales.
- Actividades: a) usar técnicas prácticas; b) enseñar habilidades básicas; c) usar un mayor número de ejemplos y d) llevar a cabo programas para mejorar procesos de atención y mecanismos a corto y largo plazo.
- Evaluación. Evaluar en función a sus capacidades.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

La Inteligencia Emocional la definieron Salovey y Meyer por primera vez, y Goleman, en 1995, basándose en esta definición, expuso que la IE consistía en “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Goleman, 1995:285). Es decir, la IE pretende que el individuo sea capaz de poseer las herramientas necesarias para adaptarse al medio y a la situación en la que vive, así como tener las habilidades para solucionar los problemas de la forma más eficaz que se le presenten, lo que supondrá un crecimiento tanto emocional como intelectual de sí mismo. Es considerada por un constructo de tres dimensiones (Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos, 2004): atención emocional (en la que las personas deben primero, observar y pensar en lo que sienten, así como en sus estados de ánimos), claridad de los sentimientos (supone el entender los estados emocionales de uno mismo, que consiste en la distinción y descripción de las propias emociones), reparación emocional (evaluación de la propia capacidad de las personas para regular sus sentimientos.).

Las tres dimensiones mencionadas pueden ser evaluadas mediante la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) desarrollado por Fernández-Berrocal et al. (1998) y validada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Educarse en educación emocional contribuye a prevenir los trastornos emocionales, fomentar la calidad y el bienestar de la persona (Bisquerra, 2016; Renom, 2012). Por tanto, en la educación de los discentes, se deben educar en todas las dimensiones de la vida de las personas (cognitiva, psicológica, social y afectivo-emocional), teniendo en cuenta tanto el campo intelectual como emocional (Cohen, 2011; Renom, 2012).

Beneficios de educar en emociones

Son muchos los autores que hablan sobre cuáles son los beneficios de la IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Basándose estos autores, se ha elaborado una tabla (Tabla 2) sobre cuatro aspectos en los que resulta beneficiosa en el ámbito educativo.

RELACIONES INTERPERSONALES.	BIENESTAR PSICOLÓGICO
La persona no solo percibe, comprende y maneja sus emociones, sino que consigue extrapolarlas hacia los demás.	Menos ansiedad social y depresión, activándose positivamente ante las adversidades.
RENDIMIENTO ACADÉMICO.	DISMINUCIÓN EN LA APARICIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.
El dominar IE hace que el estrés y las dificultades emocionales bajen en las épocas de estudio, por lo que las habilidades cognitivas estarían preparadas para afrontar los estudios.	Las personas que manejan las competencias emocionales basadas en la regulación y comprensión, son capaces de permanecer en un estado de ánimo positivo.

Tabla 2: Aspectos educativos donde la IE resulta beneficiosa/ Elaboración propia / Basada en: Extremera y Fernández Berrocal, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008.

Puesta en práctica de la Inteligencia Emocional en las aulas

Son muchos los autores que han hablado sobre cómo intervenir en un aula mediante el paradigma de la IE (Bisquerra, 2011; Renom, 2012). En este caso, se consideró hacer un cuadro-resumen (Tabla 3) basándose en la propuesta expuesta por Bisquerra en 2011, ya que fue la que se encontró más completa que abarcaba los aspectos considerados más relevantes.

OBJETIVOS	CLIMA DE AULA	ACTIVIDADES
Realizar evaluaciones para comprobarlos. Bienestar: objetivo específicos del currículum.	Inculcar silencio, calma, tranquilidad, meditación, reflexión, cooperación y la democracia. Proporcionar seguridad y comodidad para contrarrestar miedos.	Experimentando emociones positivas. Trabajar a nivel grupal como aprendizaje cooperativo.

METODOLOGÍA

Aceptar que el aprendizaje supone esfuerzo y sacrificio.
Expectativas hacia el alumnado: positivas (“efecto pigmalion”) y un lenguaje positivo.
Hay que dejarle al alumno que se equivoque, más autónomo emocionalmente.
Reconocer las emociones y regularlas. Expresión de emociones (mediante la palabra y el cuerpo), sin eliminación de las negativas.

Tabla 3: Cómo intervenir en un aula mediante la IE/ Elaboración propia / Basada en: Bisquerra, 2011

MUNDO EMOCIONAL DE LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

En el desarrollo de una persona, la evolución de sus planos conductuales, emocionales y de pensamiento suceden de forma entrelazada (Morales y López, 2007). En este caso, una persona con SD se caracteriza por la riqueza de sus emociones, las cuales provienen tanto de sus múltiples personalidades y temperamentos como en la forma que son capaces de captar el ambiente afectivo que existe a su alrededor (Morales y López, 2007; Ruíz, 2012). En palabras de Ruíz (2012a:86), “podemos suponer que las personas con síndrome de Down, menos influidas por cribas intelectuales, distorsionarán en menor medida sus emociones y en muchos casos las experimentarán en toda su riqueza, con mayor intensidad que muchas otras personas.” Sin embargo, al tener dificultades en el ámbito de la comunicación lingüística, este colectivo presentaba limitaciones en la expresión de sus propias emociones (Morales y López, 2007; Ruíz, 2012). Por el contrario, decir que “no

quieran o no puedan verbalizarlas no significa que no las estén viviendo en toda su intensidad” (Ruíz, 2012a: 87).

Por otra parte, Morales y López (2007) afirmaron que, en cuanto a la relación entre afectividad y conocimiento, al estar este segundo deteriorado, el primero también se vio afectado (idea refutada por Ruíz, 2012b). Estos postulados apoyan la idea de que este colectivo es sensible a la tristeza y a la ira, como también al cariño y la alegría que recibe de los demás, es decir, no tienen ninguna dificultad en la experimentación emocional. Sin embargo, sí que poseerían dificultades en cuanto a categorizar y definir ciertas emociones, sobre todo las que están relacionadas con un aspecto negativo o las de sorpresa (Morales y López; 2007; Ruíz, 2012b).

Por todo ello, se torna fundamental el desarrollo de una educación emocional en personas con SD. El fomento de dicha educación emocional contribuiría a lograr un mejor conocimiento sobre sí mismos, sobre cómo piensan, para que se desarrollen por tanto de forma integral. En palabras de Ruíz (2012b:87), “Se trata de no ser esclavos de nuestras pasiones sino dueños de ellas. No se pretende anular los impulsos de la emoción, pero sí de armonizar la cabeza y el corazón”.

Han sido pocos los resultados obtenidos tras buscar programas de inteligencia emocional en síndrome de Down (Ruíz, 2009; Ruíz, 2012a; Ruíz, 2012b; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009), por lo que se optó por elaborar un resumen (Tabla 4) con los bloques de intervención que trató Ruíz (2009), y se añaden unas consideraciones necesarias (Ruíz 2004; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009):

BLOQUES DE INTERVENCIÓN	
Bloque I. Autoconciencia emocional	Bloque II: Control emocional
Conocimiento de las propias emociones y nombrarlas.	Capacidad de controlar las emociones.
Bloque III: El aprovechamiento productivo de las emociones	Bloque IV: Empatía
Obtener el máximo rendimiento de ellas. Controlar los aspectos negativos y fomentar los positivos.	El reconocimiento de las emociones ajenas
OTROS PUNTOS A TENER EN CUENTA	
<ul style="list-style-type: none"> - Tener expectativas positivas en cuanto al comportamiento y conducta del niño (efecto Pigmalión). - Aprendizaje mediante la observación y modelado. - Hablarle de su síndrome de Down. - Proporcionarle su momento de libertad y responsabilidad. - Fomentar la autoestima, aceptación, respeto. Enfrentarles a retos que se sepa que van a superar. - Tener presente que las emociones son contagiosas, por lo que es preferible un ambiente positivo. 	

Tabla 4: Intervención a un grupo de alumno con SD mediante la IE/ Elaboración propia / Basada en: Ruíz 2009; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009

Por tanto, partiendo de la premisa que todos los seres experimentamos emociones, cabe destacar que estas, no solo son fundamentales para nuestra salud, sino que, además, hay que educarse en ellas (Álvarez, 2011; Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016; Informe Delors, 1998; Renom, 2012). Sin embargo, existen algunos colectivos que tienen limitaciones en algún aspecto relacionado a su experiencia emocional, los cuales podrían beneficiarse al desarrollar una intervención educativa de emociones. Uno de estos colectivos puede ser el

SD, los cuales, por sus características, experimentan las emociones en toda su riqueza (Ruíz, 2012a), pero se ven limitados en la expresión de las mismas (Morales y López, 2007; Ruíz, 2012). Las intervenciones encontradas a nivel emocional a este colectivo parecen indicar que los resultados son positivos (Ruíz, 2009; Ruíz, 2012a; Ruíz, 2012b; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009). Por todo lo anteriormente mencionado, radica la idea de elaborar un trabajo en el cual se intervenga con alumnado de SD para desarrollar su inteligencia emocional, a saber; su atención y reparación emocional y su claridad de sentimientos.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo general que se pretendió conseguir con este proyecto fue:

- Desarrollar la Inteligencia Emocional.

Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar la atención emocional, teniendo presente sus estados afectivos.
- Fomentar la capacidad de la claridad de sus sentimientos, distinguiéndolos y describiendo sus emociones.
- Aprender a beneficiarse de la reparación emocional, prologando emociones positivas y disminuyendo las negativas.

PROPÓSITOS POR CONSEGUIR

Para lograr los objetivos planteados, tanto el general como los específicos, los propósitos que se debían conseguir son los siguientes: a) adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones, b) enseñar estrategias de autocontrol, c) mejorar las relaciones sociales entre iguales, d) desarrollar tolerancia a la frustración, e) proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas en el equilibrio personal.

HIPÓTESIS

Si se desarrolla la Inteligencia Emocional, independientemente de edad y sexo, adecuando actividades al nivel del alumno, este va a mejorar las capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional. Por tanto, en relación a los dos grupos en los que se va a trabajar, se prevé que todos vayan a mejorar su IE, pero cada alumno va a desarrollarla de diferente forma, dependiendo de su personalidad y capacidad de expresión y cognición. En este sentido, el programa de intervención educativa que se plantea en el siguiente trabajo contribuirá a mejorar: la Atención Emocional, la Claridad de Sentimientos y la Reparación Emocional.

METODOLOGÍA / MÉTODO

El procedimiento llevado a cabo en esta propuesta se divide en varios apartados. En la recopilación de información, se investigó en libros, artículos, conferencias, páginas web. Para la implementación fue necesaria la colaboración de la Asociación AseDown de Sevilla. Se contactó con la coordinación para que consintiera llevar a cabo dicho programa y con los profesionales de los grupos del taller de habilidades sociales, a quienes se les entregó otro consentimiento informando a los padres/tutores. También se les entregó un cuestionario pre-test y post-test basada en la Escala TMMS-24, que debían completar las terapeutas. Ellas, además, facilitaron aspectos a tener en cuenta del alumnado a nivel individual a la hora de intervenir con ellos. La puesta en práctica de la intervención se llevó a cabo mediante una serie de actividades y la recogida de información a través de un diario de campo. Estas herramientas, junto con los cuestionarios, sirvieron para obtener los resultados y las conclusiones de la práctica educativa.

La muestra fue un total de 16 participantes, dividido en dos: Grupo Mayores (6 participantes) y Grupo Pequeños (10 participantes). Todos son miembros de la asociación AseDown. Forman parte del taller de habilidades sociales que se imparte en la asociación. Los dos grupos están establecidos dependiendo tanto de la edad como de su nivel cognitivo. El grupo de los mayores, con un mayor nivel cognitivo que el segundo, ha sido iniciado con anterioridad en la educación emocional, trabajando en este paradigma hace algunos años. El grupo de los pequeños, en cambio, se está iniciando en la IE.

Los instrumentos utilizados fueron variados. Para recoger los datos sociodemográficos se recogieron el sexo, edad, nacionalidad, perfil sociodemográfico y tipo de apoyo pedagógico de que reciben. La IE se midió a través de un cuestionario apoyado en la escala TMMS-24, basada en la Trait Meta-MoodScale del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1995). La versión original fue creada para evaluar el metaconocimiento sobre los estados emocionales con un total de 48 ítems. Es decir, las destrezas personales de cada persona sobre cómo es consciente de sus emociones y cómo las regula.

Para este estudio se elaboró uno nuevo, tomando la TMMS como referencia, aplicándolo antes y después de la intervención por cada terapeuta de los grupos. Consta de 12 ítems, subdividido de la siguiente escala: del 1 al 4 se evalúa la percepción del sujeto de sus sentimientos, del 5 al 8 se evalúa la comprensión de sus estados emocionales y del 9 al 12 se evalúa la regulación de sus estados emocionales de forma adaptativa. Cada ítem se mide mediante una escala likert con cinco opciones de respuesta: (5) "totalmente de acuerdo", (4) "muy de acuerdo", (3) "bastante de acuerdo", (2) "algo de acuerdo", (1) "nada de acuerdo".

Para evaluarlo, se han sumado los resultados de las categorías, estableciendo las puntuaciones de cada miembro de la muestra y la puntuación total de los dos grupos.

Por último, el diario se campo mixto, donde se recogieron información tras sesión con relación al: comportamiento, grado de participación, clima, grado de consecución de los objetivos, datos relevantes a destacar, conclusiones. Se fueron anotando las fechas y horas de cada sesión para ser conscientes al final de la intervención sobre la evolución que se había producido a lo largo de las sesiones. Este instrumento se ha aplicado durante la intervención.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico que se ha llevado a cabo se ha basado en el constructivismo, conductismo y el juego, donde las experiencias, la observación, ejemplificaciones, dramatización y materiales tangibles tuvieron un papel muy importante. Se procuraba fomentar un ambiente de actitud positiva ante la adversidad, aceptar la opinión de los participantes y con capacidad de reconocerse a uno mismo los defectos para mejorarlos. La expresión de las emociones y saber regularlas eran uno de los puntos fuertes que se debían llevar a cabo durante todo el proceso. Con todo lo anterior, se pretendía que los participantes adquirieran diferentes estrategias para enfrentarse a las distintas situaciones de la vida, promoviendo su bienestar y felicidad (Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstrcete, 2009).

Los procedimientos que se han llevado a cabo han sido tanto dirigidos como semidirigidos. Esto dependía principalmente de la actividad que se llevaba a cabo. Así pues, estas permitieron dar libertad de expresión, fomentar y desarrollar la creatividad, siempre en un clima de confianza y respeto. La motivación, confianza y aceptarse a uno mismo eran puntos claves a perseguir.

Por último, el orden en el que han llevado a cabo las actividades se debe a que se pretendió conseguir a nivel gradual que los alumnos desarrollaran capacidades para su: atención emocional, claridad de los sentimientos y reparación emocional, todas ellas dimensiones de la Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

ACTIVIDADES

La intervención educativa se ha llevado a cabo mediante una serie de 5 sesiones. Cabe destacar que, a pesar de haber hecho un programa de inteligencia emocional para alumnos con síndrome de Down, debido a sus características individuales, en algunas actividades se han elaborado dos versiones diferentes pero similares, es decir, persiguiendo el mismo objetivo y con los mismos contenidos, pero modificando la metodología, adecuándolas al nivel cognitivo. A continuación, se presenta el programa de intervención educativa llevado a cabo (Tabla 5):

NOMBRE	OBJETIVOS	NOMBRE	OBJETIVOS
Sesión previa. "Tú sí, pero tú no"	Primer acercamiento de expresión libre. Atender a las actitudes: sentirse observado no saber qué pintar, tener dudas con respecto a cuál dejar sin colorear.	3ª sesión. 1ª act: ¿Cómo se siente el protagonista?	1ª Identificar las emociones. Desarrollar la empatía ante una situación ajena a la propia persona.
1ª sesión. 1ª act. Espejito, espejito	Fomentar el autoconcepto de cada persona. Considerar que somos únicos/as y especiales.	3ª sesión. 2ª act: ¡Representame!	2ª Representar mediante gestos las distintas emociones. Identificar las emociones.
1ª sesión. 2ª act: Pinta y colorea	Fomentar el trabajo en equipo. Trabajar la empatía. Aceptar las opiniones de los demás.	3ª sesión. 3ª act: ¿Qué emoción soy?	3ª Conocer e identificar diferentes tipos de emociones. Respetar al compañero al hablar
2ª sesión: 1ª act: ¿Cómo es tu compañero?, ¿y entonces yo?	Potenciar el autoconcepto y la autoestima de uno mismo. Aceptar las críticas (tanto positivas como negativas) para mejorarlas. Fomentar la empatía.	4ª sesión. 1ª act: Unimos sentimientos	1ª Identificar las emociones. Percibir las diferentes familias de las emociones.
2ª sesión: 2ª act: ¿Qué sé hacer?	Desarrollar actitud positiva ante las limitaciones. Considerar limitaciones como aspectos que se pueden mejorar	4ª sesión. 2ª act: ¿Y dónde está el aspecto positivo?	2ª Potenciar el control de las emociones. Obtener actitudes positivas ante dificultades. Fomentar la empatía
2ª sesión: 3ª act: ¿Rojo o verde?	Aceptar las emociones. Regular las emociones.	5ª sesión: La primavera huele a sentimientos	3ª Ser capaz de expresar emociones.

Tabla 5: Resumen de las actividades del programa de intervención. Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre los resultados, en primer lugar, se muestra un análisis descriptivo con las diferentes características del alumnado participante en esta intervención antes de la misma. A continuación, se exponen los resultados de las medias de los dos Grupos (Pequeños y Mayores) obtenidas antes de la intervención y, posteriormente, se realiza el mismo proceso con las medias de ambos grupos después de la misma. Por último, se realiza una comparación de medias de ambos grupos por separados, tanto de los cuestionarios previos como de los posteriores a la intervención.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

En la siguiente tabla (Tabla 6) se muestran los datos sociodemográficos de los participantes. Estos datos se presentan divididos en Grupo Mayores y Grupo Pequeños.

	GRUPO MAYORES	GRUPO PEQUEÑOS
Nº participantes	6(37.5%)	10(62.5%)
Edad		
Media	13.8	10
Sexo		
Femenino	2 (33.3%)	6 (60%)
Masculino	4 (66.6%)	4 (40%)
Nacionalidad		

Tabla 6. Datos sociodemográficos de los participantes

Como se observa en la tabla, el Grupo Pequeños tiene un mayor número de participantes que el de Mayores. Además, hay un porcentaje del 33.3 % de niñas en el Grupo Mayores, frente al 60% en el de Pequeños. En cambio, en el sexo masculino, ocurre justo lo contrario, hay un 66.6% en los mayores frente a un 40%. La nacionalidad española frente a otras, siendo del 100% en los mayores y del 90.9% en los pequeños.

ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS EN EL MOMENTO PRE-INTERVENCIÓN (GRUPO MAYORES VS. GRUPO PEQUEÑOS)

Como puede observarse en la Tabla (Tabla 7), en relación con la Percepción Emocional, hay una diferencia muy pequeña en la media con respecto a los dos grupos, siendo mayor en el caso del Grupo Pequeños (13.4 frente a 13.3). Lo mismo ocurre con la Comprensión Emocional, la media entre ambos grupos no varía mucho, donde es mayor en el Grupo Mayores (13.2 frente a 13.0). Sin embargo, sí es destacable mencionar lo que ocurre en la Regulación Emocional, donde el Grupo Mayores (11.6) supera en bastantes puntos al Grupo Pequeños.

Variables de la Inteligencia Emocional	Participantes (n=16)				
	Grupo	Rango	Mínimo	Máximo	Media
Percepción Emocional	Pequeños	9.0	8.0	17.0	13.4
	Mayores	6.0	10.0	16.0	13.3
Comprensión Emocional	Pequeños	9.0	8.0	17.0	13.0
	Mayores	7.0	9.0	16.0	13.2
Regulación Emocional	Pequeños	7.0	9.0	16.0	11.6
	Mayores	5.0	14.0	19.0	16.0

Tabla 7: Análisis de medias pre-intervención en las variables de la IE por grupos

ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS EN EL MOMENTO POST-INTERVENCIÓN (GRUPO MAYORES VS. GRUPO PEQUEÑOS)

Analizando la Tablas 8, se observa cómo la media en relación a la Percepción Emocional es mayor en el grupo pequeños que en el de mayores. Lo mismo ocurre en la variable de la Comprensión Emocional, donde la media es mayor en el grupo pequeños. En ambos casos, la media de las variables no es mayor de 0.5 puntos entre Grupo Pequeños y Mayores. Sin embargo, con respecto a la Regulación Emocional, la diferencia de medias entre el Grupo Mayores y Pequeños sí es destacable, siendo mayor por 5.1 puntos en el Grupo Mayores (10.9) con respecto al Grupo Pequeños (16.0).

Variables de la Inteligencia Emocional	Participantes (n=16)				
	Grupo	Rango	Mínimo	Máximo	Media
Percepción Emocional	Pequeños	12.0	8.0	20.0	15.0
	Mayores	5.0	12.0	17.0	14.5
Comprensión Emocional	Pequeños	8.0	8.0	19.0	14.9
	Mayores	8.0	12.0	20.0	14.8
Regulación Emocional	Pequeños	8.0	8.0	16.0	10.9
	Mayores	4.0	14.0	18.0	16.0

Tabla 8. Análisis de medias post-intervención en las variables de la IE por grupos

ANÁLISIS DE DIFERENCIA DE MEDIAS DE LOS GRUPOS MAYORES Y PEQUEÑOS (ANÁLISIS PRE-POST INTERVENCIÓN)

Como puede comprobarse en la Tabla 9, la media de la variable de la Percepción Emocional ha aumentado en ambos grupos, siendo mayor la diferencia en el grupo de pequeños. En segundo lugar, la Comprensión Emocional ha aumentado en ambos grupos, habiendo una diferencia en las medias de ambos. Sin embargo, la media del Grupo Mayores supera a la del Grupo Pequeños. Para finalizar, la media de la Regulación Emocional ha decrecido en el Grupo Pequeños, manteniéndose igual en el Grupo Mayores.

	Grupo	Pre-intervención Media	Post-intervención Media
Percepción Emocional	Pequeños	13.4	15.0
	Mayores	13.3	14.5
Comprensión Emocional	Pequeños	13.0	14.9
	Mayores	13.2	14.8
Regulación Emocional	Pequeños	11.6	10.9
	Mayores	16.0	16.0

Tabla 9: Análisis de diferencia de medidas pre-post intervención

ANÁLISIS DEL DIARIO DE CAMPO

Se ha realizado un análisis subjetivo sobre la intervención, estableciendo unos datos a nivel cualitativo. En cuanto a la consecución de los objetivos, en casi todas las actividades, los alumnos han logrado alcanzarlos. Sin embargo, conforme ha ido avanzando la intervención, puede haber diferencias entre los mismos alumnos de los grupos, llegando unos a alcanzarlos, al contrario de otros. Esto ocurre en ambos grupos, pero con más frecuencia en el Grupo Pequeños.

En cuanto al clima grupal, como se observa, en el Grupo Mayores no ha habido prácticamente nada destacable: siempre había un clima relajado de trabajo. En el Grupo Pequeños, sin embargo, destacaron algunos alumnos en concreto, los cuales siempre eran los mismos, y que molestaban a los demás y no dejaban continuar con la intervención.

Finalmente, en relación con los datos a destacar mencionar que conforme se ha ido avanzando en la intervención, hay alumnos, tanto del Grupo Mayores como Pequeños, que sobresalían sobre sus compañeros, logrando alcanzar los objetivos propuestos e incluso superándolos, mientras que los demás no progresaban como su grupo.

En relación con la discusión de los resultados, hay que recordar que en el presente trabajo se pretendió desarrollar la Inteligencia Emocional en una muestra de un total de 16 alumnos de edades comprendidas entre 9 y 15 años, divididos en dos grupos (Pequeños y Mayores) a lo largo de un mes de intervención, donde los viernes se trabajaba con el Grupo Pequeños y los martes, con el Grupo Mayores. Al desarrollar la IE se pretendía, por tanto, mejorar la Atención Emocional, desarrollando la capacidad para Aclarar los Sentimientos y que los alumnos lograran beneficiarse de la Reparación Emocional. Partiendo de este objetivo, cabe mencionar que, en base a los resultados obtenidos, no se ha logrado desarrollar la IE en sus tres variables (Percepción Emocional, Claridad de Sentimientos y Regulación Emocional). Ambos Grupos (Pequeños y Mayores) aumentan tanto en la variable Percepción Emocional y Claridad de Sentimientos. Sin embargo, en cuanto a la variable de la Regulación Emocional, el Grupo Pequeños retrocede mientras que el Grupo Mayores, permanece estable.

En primer lugar, en cuanto a la Atención Emocional, cabe mencionar un aumento del desarrollo de dicha variable tanto en el Grupo Pequeños como en el Grupo Mayores. Es destacable que la puntuación del Grupo Pequeños con respecto a Mayores es mayor, probablemente debido a que los segundos estaban ya entrenados anteriormente. Como se expuso en la hipótesis, ambos Grupos desarrollarían esta variable de la IE, por lo que se confirma. Esto ha podido darse debido a que, tal y como mencionan en sus trabajos Morales y López (2007) y Ruíz (2012a, 2012b), las personas con SD no poseen ninguna dificultad a la hora de experimentar emociones, sino que la viven en toda su riqueza, tal y como ha ocurrido con la intervención.

En cuanto a la Comprensión Emocional, tal y como se observa en los resultados, también han mejorado ambos grupos tras la intervención, siendo de nuevo el Grupo Pequeños el que ha mejorado más que el Grupo Mayores. Recordando el trabajo de Renom en 2012, expuso que es precisamente en estas etapas cuando se produce un aumento de los campos de interés y conocimiento, aumentando la sociabilización. Además, especifica que es entre los 6 y 12 años cuando se desarrollan las nuevas formas de expresión y de relación. Si recordamos, el Grupo Pequeño estaba compuesto de alumnos entre estas edades, por lo que se puede asociar esta conclusión al hecho de que dicho Grupo haya aumentado en la comprensión de sus emociones junto con las relaciones entre sus compañeros.

Finalmente, en cuanto a la Regulación Emocional, tal y como se observa en los resultados, las puntuaciones del Grupo Pequeños disminuyen tras la intervención y los Mayores han mantenido estable sus medias a lo largo de la intervención, indicando que no han desarrollado más dicha destreza. Esto puede darse debido a que al ser la Regulación Emocional la variable que engloba todas las anteriores, puede ser que, por una parte, el Grupo Pequeño no sean totalmente diestros en la Atención Emocional y Claridad de los Sentimientos, por lo que los objetivos que se les exigían para desarrollar la Regulación Emocional no eran acordes al nivel en el que ellos se encontraban. Por otra parte, las puntuaciones del Grupo Mayores se han mantenido estables, por lo que, en ninguno de los dos casos, la hipótesis que se tenía sobre la Regulación Emocional se cumple. Recordando los trabajos de Ruíz (2012), en ellos se concluye que las personas con SD distorsionaban menos sus emociones debido a que la experimentan en toda su riqueza, con más intensidad, pero, como expresaron tanto Morales y López (2007) como Ruíz, estas personas pueden llegar a tener problemas a la hora de expresar sus propias emociones, debido a las dificultades que poseen en cuanto a la comunicación lingüística. Es decir, es posible que los alumnos no fueran capaces de expresar lo que realmente sentían, pero sí lo asimilaban. Por tanto, se propone que para un estudio futuro se modifique los instrumentos de evaluación, centrados a nivel conductual de los alumnos con ítems de observación indirecta.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El objetivo del presente trabajo consistía en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en dos grupos de alumnos. Tras todo lo expuesto, se puede decir que el programa “Desde tu emoción” ha tenido más utilidad para el Grupo Pequeños que Mayores, siendo estos primeros los que más han avanzado en las dos primeras variables de la IE (Atención Emocional y Claridad de Sentimientos) de las tres que se han evaluado (Atención Emocional, Claridad de Sentimientos y Regulación Emocional). Los resultados no han sido tan satisfactorios como se esperaban, debido a la expectación de que hubiera habido cambios significativos entre el inicio y el final del programa. Futuros estudios que solventen las limitaciones del presente trabajo podrían contribuir en la aparición de cambios significativos tras la intervención educativa.

Como anotaciones para futuras líneas de investigación, he de mencionar que, tras los resultados obtenidos y teniendo en cuenta la diversidad de la muestra del presente estudio, se aconseja y se estima la viabilidad de elaborar diferentes programas más específicos para los grupos, en el que cada uno se adapte a las necesidades y capacidades de las personas a las que va dirigido. Así, por ejemplo, las actividades planteadas para el Grupo Pequeños donde debían colorear y en las que había fotografías, resultaron ser muy motivadoras, por lo que, para una futura intervención, se aconseja seguir esta línea. En cambio, para el Grupo Mayores, funcionó mejor donde debían expresar, en vez de escribir, aconsejando seguir esta metodología para una futura investigación.

En cuanto a los datos obtenidos del análisis del diario de campo, sobre la consecución de los objetivos, hay alumnos tanto del Grupo Mayores como Pequeños que los logran. No obstante, los objetivos de las primeras actividades eran casi alcanzados por todos los alumnos, lo que sigue apoyando la idea de la evolución favorable en cuanto al desarrollo de la Atención Emocional. En cuanto a las demás actividades, hay diversidad, pero sí queda constancia de que no todos los consiguen de igual medida que en las actividades de la Atención Emocional. Sobre las actividades relacionadas con la Claridad de Sentimientos, también fueron alcanzados por la gran mayoría en los dos grupos, apoyando de nuevo la hipótesis de que dicha variable se desarrollaría. Sin embargo, llegando al final de la intervención, en relación al logro de la Regulación Emocional, en el Grupo Pequeños, son cada vez menor el número de alumnos que logran conseguir los objetivos; con el Grupo Mayores, en cambio, normalmente son la mitad del grupo los que los consiguen, entendiéndose, de nuevo, por qué dichas puntuaciones se mantienen al realizar los post-cuestionarios. Así pues, si las actividades dedicadas a alcanzar la Comprensión Emocional no han servido como deberían, se entiende por qué en los cuestionarios de la post-intervención, se obtiene la media indicada anteriormente por ambos grupos de la Regulación Emocional. En relación con el clima grupal, no proporciona datos destacables a tener en cuenta para saber si se han logrado o no el desarrollo de las variables, ya que en casi todas las actividades el clima logrado era bueno. Y en cuanto a los datos más significativos hacen referencia en su gran mayoría a alumnos destacados de ambos grupos, pero no como a nivel grupal, sino individualmente.

En resumen, de las tres variables que se hipotetizaba que mejorarían tras la intervención educativa, la Atención Emocional y la Claridad de las Emociones sí han evolucionado en ambos grupos. Sin embargo, la Regulación Emocional, en el caso del Grupo Pequeño no ha sido como se esperaba y, en el Grupo Mayores, se ha mantenido igual. Si bien, los cambios en las medias a lo largo de la intervención no superan los dos puntos. Probablemente, si se hubieran analizado los datos mediante programas de análisis estadístico, estas diferencias no hubieran resultado ser significativas, por lo que los resultados encontrados en el presente trabajo habría que tratarlos con cautela. Se puede hipotetizar que diversos aspectos relacionados con la intervención podrían explicar la ausencia de resultados significativos, la modificación de tales aspectos podría contribuir en una mejora de la eficacia de la intervención educativa presentada en este trabajo y, por tanto, contribuir así en la aparición

de resultados significativos. A saber, si se hubiera trabajado con los dos grupos de forma separada, con actividades diferentes y con diferentes objetivos, ambos grupos hubieran podido desarrollar su Inteligencia Emocional en su propio nivel. Además, las muestras han sido muy variadas dentro de los grupos, de ahí que los resultados en la post-intervención no hayan sido significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

II Plan de Acción para Personas con síndrome de Down en España 2009 – 2013 Federación Española de Síndrome de Down.

Angulo, M^a. C.; Luna, M.; Prieto, I.; Rodríguez, L.; Gijón, A. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de síndrome Down. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

Álvarez, M. (2011) Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Bizkaia: Wolters Kluwer

Bisquerra, R. (2011) Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2016) 10 ideas claves. Educación emocional. Barcelona: Graó.

Cohen, J. (2011). Social and Emotional Education: Core concepts and practices. 1st ed. [ebook] New York: Teachers College Press.

Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. [en línea] Santillana (ediciones UNESCO).

Fernández-Batanero, J.M. (2009). Un currículum para la diversidad. Madrid: Síntesis
Día Mundial del Síndrome de Down, 21 de marzo. [en línea]

España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre, J.M.; Guil, R.(2004): Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, 36, 209-228

Fernández-Batanero, J.M. (2009). Un currículum para la diversidad. Madrid: Síntesis

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey, et al.: datos preliminares. Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica, 1, 83-84.

Fernández Berrocal, P., Ruiz, D. (2008) La Inteligencia emocional en la Educación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15, (6,2), 421-436.

Flores, J. y Troncoso, MV. (1991). Síndrome de Down y Educación. Barcelona: Masson, SA.

Goleman, D. (2015). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

González E. y González, M.P. (2003) Síndrome de Down: Aspectos evolutivos y psicoeducativos. En E. González (Coord.), Necesidades Educativas Específicas (pp. 121-139). Madrid: CCS

Lirio, J., García, J. (2014) Protocolo de seguimiento del síndrome de Down, (8), 539-549.

Morales, G. y López, E. (2007) El síndrome de Down y su mundo emocional. México DF: Trillas, SA.

Renom Plana, A, (2012). Educación emocional: programa para Educación Primaria (6-12 años). Barcelona: WoltersKluwer

Ruíz, E. (2009). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down (21) 84-93.

Ruiz, E. (2012a). Programación educativa para escolares con síndrome de Down.

Ruíz, E. (2012b). Educación emocional. Síndrome de Down: Todo un mundo de emociones. Huesca: XII Encuentro Nacional de Familias de personas con Síndrome de Down. Down España.

Ruiz, E., Álvarez, R., Arce, A., Palazuelos, I. Schelstraete, G. (2009) Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down, (6), 126-139.

Selikowitz, M. (1990). El Síndrome de Down. Instituto Nacional de Servicios Sociales
Trueta i Llacuna, M.; Sala i Sureda, C.; Trías i Trueta (1996). Síndrome de Down. Aspectos médicos y psicopedagógicos. Barcelona: Masson, SA.

LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON PARÁLISIS CEREBRAL DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO.

Aportaciones docentes en la Comunidad Autónoma de Madrid.

Sandra Valiente Dolera

Universidad Complutense de Madrid:

Escolástica Macías Gómez

Universidad Complutense de Madrid

José Luis Aguilera García¹³²

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Interesarse por la inclusión escolar de los alumnos con parálisis cerebral exige una comprensión del fenómeno desde aquellos aspectos que confieren singularidad a los procesos educativos. Para ello, es necesario aproximarse al conocimiento de aquellas cualidades del fenómeno que afectan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con los principales hitos que favorecen la inclusión en nuestro sistema educativo.

La comunidad científica ha ido variando la concepción de la parálisis cerebral infantil, según exponen Muriel, Ensenyat, García-Molina, Aparicio-López & Roig-Rovira (2014), pasando de ser un término general basado, en las características biomédicas, para denominar un grupo de diferentes trastornos del movimiento, la postura y la función motora, permanentes e inmutables, debidos a una lesión no progresiva en el desarrollo del cerebro (Surveillance of Cerebral Palsy in Europe, 2000), a integrar en la definición aspectos relacionados con la cognición, la percepción sensorial, las dificultades comunicativas, perceptivas y comportamentales (Bax et al., 2005), lo que enfatiza la conveniencia, ya reconocida en la definición anterior, de actuaciones educativas ajustadas a la singularidad que conforma la parálisis cerebral, aceptadas ya, de forma general, por toda la comunidad científica, como ratifica Poó-Arguelles (2008) desde su acercamiento a la definición y características de la parálisis cerebral infantil. Por todo ello, se puede afirmar que, al tratarse de una lesión no degenerativa, , con la atención y estimulación adecuadas a las necesidades de cada persona, es posible mejorar el desarrollo de las áreas afectadas, ya que tal y como defienden Kleinsteuber Sáa et. al. (2014), las manifestaciones de la lesión “pueden experimentar cambios con relación al crecimiento y desarrollo del niño.” (p. 55).

En cuanto a los casos de PC en España, autores como Gómez-Conesa y Suárez-Serrano (2017) afirman que, actualmente, de cada mil nacimientos vivos, dos vienen al mundo con PC, independientemente del género del bebé, etnia o condición social, lo que nos sitúa ante un fenómeno de notables dimensiones, justificando también con ello la necesidad de ocuparse del mismo desde el ámbito educativo.

Las necesidades educativas de los alumnos con PC estarán directamente relacionadas con el tipo de PC que el alumno tenga y con los síntomas propios de cada persona y su nivel de afectación en los ámbitos de desarrollo afectados. Siguiendo a Cantero y Betanzos (2008) las NEE de los alumnos con estas características se encuentran en los ámbitos del lenguaje, la motricidad, la cognición, el comportamiento adaptativo y aquellos aspectos personales y sociales del individuo, ámbitos todos ellos muy relacionados con la actividad educativa. Desde (CREENA, 2000), una de las guías de referencia utilizadas en España para atender las necesidades educativas de los alumnos con parálisis cerebral, propone atender los ámbitos relacionados con los desplazamientos y accesos, mobiliario y materiales, personal

¹³² Director de la investigación

especializado -fisioterapeuta, logopeda, auxiliar educativo, maestro especializado en pedagogía terapéutica- además de los recursos generales destinados a población general.

En la actualidad, el concepto de inclusión está muy generalizado y presente en diferentes ámbitos de la sociedad - educativo, pedagógico, político y/o legislativo, entre otros-. No obstante, como expone García Rubio (2017), la evolución de esta idea no ha sido fácil cuando se trata del ámbito de la discapacidad, pasando de entenderse como un castigo a una condición personal en igualdad de derechos al resto de la sociedad. En España, no fue hasta 1857, con La Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano, cuando se regula el sistema educativo español de forma completa, considerando la necesidad de ofrecer respuesta educativa a las personas sordas y ciegas. Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), se organiza, por primera vez en nuestro país, la educación especial, dedicando el Capítulo VII del documento a su completo desarrollo.

En esta misma década, en 1978, se produjo un hito muy importante para el ámbito educativo. Se publicó el Informe Warnock, que, tal y como ya se ha expuesto anteriormente, supuso la creación del término de “Necesidades Educativas Especiales”, con la intención de utilizar dicho término para disminuir estereotipos (Parra Dussan, 2010), basándose, según Ortiz (2018) en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización. A nivel legislativo, la aprobación de la Constitución Española, en la cual se recogen todos los poderes públicos y ciudadanos. En su artículo 14, supone un importante hito desde su artículo 49, donde se afirma que “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”. (p. 29320). Unos años más tarde, con la aprobación de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), en 1982, se promueve la integración de alumnos con discapacidad en el sistema educativo ordinario, con los apoyos necesarios, con el propósito de que la educación especial sea exclusivamente, para los casos en que la integración no sea posible, sin regular las características y circunstancias que impiden tal propósito, dejando a juicio de los profesionales y, en su caso, de las familias, la decisión de la modalidad de escolarización. Esto hace que el enfoque inclusivo pueda resentirse, si no se cuenta con la preparación adecuada, al pensar que son las condiciones personales las que provoquen su adopción, y no los recursos existentes. Desde el planteamiento de los déficits personales, el respeto a la diversidad se ve disminuido, al pensar que las actuaciones deben ir dirigidas a las personas y no a mejorar el entorno para que se ajuste a cualquier singularidad.

En el año 1990 se publica en España la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que incluye la educación especial dentro de las enseñanzas generales (Título primero, capítulo primero), introduciendo, además, por primera vez en la legislación española, el término de alumnos con necesidades educativas especiales -ACNEE-, en el artículo 36.1. Además, la LOGSE defiende que “la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar.” (Artículo 36.3, p. 28934); por lo que esta ley continúa basándose en algunos de los principios básicos del Informe Warnock (1978), explicado en la página anterior.

También en 1990, se celebra a nivel internacional la Conferencia Mundial de Educación para Todos (CMEPT), en Jomtien (Tailandia), cuyo objetivo principal era el de garantizar una educación básica para todos, y por lo tanto, una calidad de vida mejorada. Siguiendo esta misma línea, en la Declaración de Salamanca (1994) se respalda el término de NEE y se dirige la atención a la educación del alumnado con estas características. Un año después, se publica el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el que se recogen los principios de escolarización de los ACNEE, así como su evaluación, su atención educativa y adaptaciones curriculares en caso de ser pertinentes. Conviene destacar de este decreto el

Capítulo I, artículo 3, donde se afirma que todos los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales recibirán atención educativa en centros ordinarios, y únicamente se escolarizarán en centros de educación especial cuando los ordinarios no tengan los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de dicho alumnado; argumento que parece utilizarse de forma generalizada por los detractores de la Educación Especial. Además, se afirma que la escolarización será un proceso revisable y sujeto a seguimiento continuo, hecho que no se cumple con la debida frecuencia y rigurosidad. Por otro lado, en el artículo 7 se explica que siempre que sea necesario se podrán realizar adaptaciones curriculares significativas, previa evaluación psicopedagógica, la cual se realiza por los profesionales del departamento de orientación. Como se puede observar, se siguen considerando como base los principios de normalización, integración, sectorización e individualización para ofrecer una respuesta educativa cada vez más inclusiva.

Es con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con quien se introducen los términos Alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo -ACNEAE- y el de inclusión, enfatizando lo que hasta el momento se mantiene como argumento para catalogar de inclusivo nuestro sistema educativo. Estos términos se han mantenido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) hasta nuestros días. También en el año 2006, España ratifica la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, elaborado en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Este documento se define como instrumento internacional de los derechos humanos de las Naciones Unidas que ampara los derechos y dignidad de las personas con discapacidad. El artículo 24, dedicado a la educación, expone que todas las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación no discriminatoria que parta de la igualdad de oportunidades. Además, se afirma que se asegurará “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” (p.20654).

En el año 2017, el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad elaboró un informe sobre el sistema educativo español, resultante de la investigación llevada a cabo para evaluar el cumplimiento sistemático del artículo 24 de la Convención sobre los derechos del colectivo de personas con discapacidad. Este informe expone que el sistema educativo español perpetúa una educación segregadora con respecto a la discapacidad, ya que mantiene modelos educativos diferentes al ordinario, como son los centros específicos y aulas de educación especial. Del informe se desprende que el alumnado escolarizado en educación especial es percibido con menos oportunidades debido a “una evaluación anclada en un modelo médico de discapacidad y que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación en el sistema educativo general” (CRPD, 2017: 7), además, el Comité expone que el sistema educativo español “incluye prácticas segregativas en donde el alumnado con discapacidad transferido al sistema de educación especial es percibido como personas de ‘segunda categoría’, excluidos del resto de la sociedad” (CRPD, 2017: 8). Tras numerosas declaraciones que tildan al sistema educativo como no accesible a una educación inclusiva, el informe concluye con la recomendación de eliminar esos sistemas paralelos al ordinario, ya sea como centros específicos de educación especial o como unidades dentro de los centros ordinarios, de tal manera que todos los alumnos y alumnas puedan ejercer su derecho a la educación desde una inclusión real y en condiciones de igualdad. Las declaraciones sobre la vulnerabilidad de derechos de las personas con discapacidad y la falta de inclusividad de nuestro sistema educativo expuestas por el referido comité de expertos de la ONU fueron contestadas desde las instituciones gubernamentales mediante el informe CRPD (2018), negando la mayor parte de las afirmaciones que se hacían del sistema educativo español a través de argumentos basados en hechos que ejemplificaban realidades contrarias a las expuestas en el informe inicial. No obstante, más allá de los hechos denunciados en el primer informe, y la respuesta al mismo elaborada por el estado español, se puso en evidencia la necesidad de investigar con más detenimiento y rigor la realidad de nuestro sistema educativo en lo que se refiere a la atención a la diversidad

desde un enfoque inclusivo, aspecto que atañe en modo directo a las personas con parálisis cerebral.

Desde una perspectiva internacional, Sentenac et. al. (2013) estudiaron la educación inclusiva en el alumnado de entre 8 y 12 años con parálisis cerebral (PC), afirmando que, aunque escolarizar al alumnado con discapacidad en centros ordinarios se considere, según la UNESCO (1994), como el método más eficaz para conseguir una sociedad inclusiva, las normas de las Naciones Unidas (1993) permiten la educación en entornos especiales si los entornos ordinarios no pueden satisfacer las necesidades de todos los niños y niñas. Observaron que, de media, alrededor de un 54% del alumnado con PC estaba escolarizado en centros ordinarios, un 10% en unidades de educación especial dentro de centros ordinarios, y aproximadamente un 36% en centros específicos de educación especial. Italia podría considerarse uno de los países más inclusivos de entre todos los evaluados, debido a que, prácticamente, la totalidad del alumnado acude a centros ordinarios. En esta misma línea, el estudio llevado a cabo por Sansour y Bernhart (2017) realiza una comparación en relación a las necesidades educativas especiales (NEE) entre los sistemas educativos de Suecia y Alemania, indicando que este último es uno de los países donde hay más estudiantes con NEE en escuelas de educación especial que en escuelas ordinarias.

Roldán y Holland (2010) realizaron un análisis en veinte centros de educación ordinaria en países como Finlandia, España, Letonia, Chipre, Hungría y Reino Unido, donde se llevan a cabo diferentes actuaciones inclusivas para mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado. Entre ellas, destacan, entre las comunes a todos los centros y con resultados positivos, las siguientes: agrupaciones heterogéneas con reorganización de los recursos; extensión del tiempo de aprendizaje fuera del horario escolar; favorecimiento de la interacción entre el alumnado; altas expectativas de aprendizaje; participación de la comunidad; y participación de las familias en la toma de decisiones, previa formación de familiares.

Los recursos y prácticas que favorezcan la inclusión pueden implementarse en los centros educativos siempre que el sistema educativo lo propicie. Sin embargo, para conseguir una inclusión total, es necesario analizar todos los factores que pueden ser influyentes y los obstáculos que pueden estar impidiéndola. De este modo, la finalidad que se persigue en este trabajo es la de contribuir al esclarecimiento de la modalidad de escolarización más beneficiosa para los alumnos con parálisis cerebral desde las consideraciones cualificadas de profesionales de la educación, a partir de la siguiente cuestión: ¿es posible una inclusión total en la escolarización ordinaria de los alumnos con parálisis cerebral? Si bien los resultados alcanzados no lograrán una respuesta única y definitiva, el conocimiento docente puede contribuir a resolver el dilema al que actualmente se enfrenta nuestro sistema educativo.

OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Partila inclusión íntegra de los alumnos con parálisis cerebral en los centros de educación ordinaria no es factible, ya que el sistema educativo español no cuenta, en la modalidad de escolarización ordinaria, con los recursos humanos y materiales necesarios para ofrecer una respuesta pedagógica ajustada a las necesidades y atenciones que presenta el alumnado con parálisis cerebral. Con el propósito de dilucidar su ajuste, se plantean los siguientes objetivos.

OBJETIVO GENERAL

- Dilucidar la posibilidad de incluir plenamente a los alumnos con parálisis cerebral en la modalidad ordinaria de escolarización, a partir de las consideraciones cualificadas de profesionales del ámbito educativo en relación con la modalidad de escolarización más conveniente para los alumnos con parálisis cerebral, y su comparación con las tendencias internacionales más actuales,

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la evolución que ha tenido la consideración de las necesidades específicas de los alumnos con parálisis cerebral en el sistema educativo español, desde las diferentes legislaciones.
- Determinar las consideraciones que, con carácter internacional, se tienen actualmente sobre la escolarización de alumnos con parálisis cerebral.
- Conocer y analizar las consideraciones cualificadas que tienen los docentes de diferentes modalidades educativas en relación con las necesidades que presentan los alumnos con parálisis cerebral y la modalidad de escolarización más conveniente.

MÉTODO

Dado que los objetivos que se persiguen tienen como eje central los significados de los docentes en relación al proceso educativo de alumnos con parálisis cerebral y el enfoque inclusivo de atención a la diversidad, conviene un enfoque cualitativo, basado en las propuestas de Eisner (1998) reforzada con los criterios que Moral Santaella (2006) establece para incrementar la validez del estudio, donde se analizan e interpretan los criterios que diferentes profesionales educativos defienden en referencia a la escolarización e inclusión de los alumnos con PC como medio para contrastar la conjetura propuesta.

Para llevar a cabo la recogida de información se elaboró un cuestionario de carácter anónimo, formado por 5 preguntas destinadas a caracterizar la muestra poblacional, una pregunta abierta y 10 cerradas, 7 de carácter dicotómico y 3 de elección múltiple. Para obtener mayor profundidad en las respuestas, se dio la opción de justificar las respuestas de carácter cerrado.

Las preguntas cerradas conformaban tres bloques temáticos: las tres primeras en referencia al concepto de inclusión; dos preguntas dirigidas a la formación académica inicial que reciben los docentes respecto a la PC y la preparación personal que ellos consideran que tienen adquirida para responder adecuadamente a este colectivo; y las cinco preguntas restantes sobre temas relacionados con la escolarización del alumnado y su conformidad con la situación actual.

En cuanto a la muestra poblacional, se contactó, tanto por vía e-mail como telefónica, con 31 centros educativos (tabla 1) pertenecientes a la Comunidad de Madrid, buscando la participación del mayor número posible de profesores tutores y profesores especialistas en pedagogía terapéutica (PT) y/o Audición y Lenguaje (AL), de los cuales respondieron 10, a quienes se les proporcionó el cuestionario en formato online para facilitar su cumplimentación y posterior envío. A los centros que no respondieron también se les remitió el enlace con el cuestionario, si bien, solo se obtuvo respuesta negativa a participar en dos de esos centros. De esta forma, se logró una muestra final de 50 cuestionarios.

CENTROS	TOTALES	PÚBLICOS	PRIVADOS/CONCERTADOS
Centros educativos de la Comunidad de Madrid	31	22	9
Centros educativos ordinarios	10	7	3
Centros educativos ordinarios preferentes de discapacidad motora	10	9	1

Centros educativos específicos de educación especial	11	6 ¹³³	5 ¹³⁴
---	----	------------------	------------------

Tabla 1. Tipos de centros educativos a los que se envió el cuestionario. Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 50 participantes, 46 son mujeres (92%) y únicamente 4 son hombres (8%). Atendiendo a las edades, el 48% de los participantes alegan tener entre 25 y 35 años, siendo este porcentaje el mayor de entre todas las opciones. El 80% de la muestra se encuentra entre 25 y 45 años, por lo sería esperable una cierta experiencia y conocimiento docente.

Atendiendo a la formación académica, pregunta en la que se ofrecía la posibilidad de seleccionar varias respuestas, cabe destacar que el 50% de la muestra tenían un grado o licenciatura, pero el 52% seleccionaron solo diplomatura, siendo muy escasos los docentes con Máster (4 docentes) y doctorado (solo un docente). En lo referente a la modalidad educativa en la que trabajan actualmente los encuestados, más de la mitad de los participantes (52%) son tutores en centros ordinarios, siendo el resto docentes especializados en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje en centros ordinarios (16%), especialistas en centros específicos de Educación Especial (14%), tutores en centros de Educación Especial (12%), tutores en centros ordinarios preferentes de discapacidad motora (6%). Esto supone que, el 26% de los profesionales trabaja en centros de educación especial, lo que asegura una representación adecuada de esta modalidad entre la muestra de docentes encuestada.

Teniendo en cuenta que se admitía una respuesta múltiple, se constata que mayoritariamente, los participantes trabajan en los niveles de Educación Primaria (54%) y Educación Infantil (27%), encontrando porcentaje notablemente inferiores en Educación Básica Obligatoria (12%) y Transición a la vida adulta (6%). Un aspecto destacable de la muestra tiene que ver con la experiencia docente con alumnos con parálisis cerebral. Si bien el 58% de los encuestados tiene menos de un año de experiencia con alumnos con PC, dato coherente con el porcentaje de docentes que desarrollan sus funciones en centros ordinarios, destaca el hecho de que el 48% de la muestra tiene más de un año de experiencia docente, el 28% más de seis y el 18% más de 10 años, lo que nos permite afirmar que la distribución de la muestra, en función de la experiencia, está bastante equilibrada, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría de los alumnos con PC no acuden a centros ordinarios.

Principales resultados

Una vez conocidas las características de la muestra, se presentan a continuación los datos recogidos de las preguntas generales del cuestionario de las cuales se procederá a realizar el análisis.

SIGNIFICADO DE INCLUSIÓN

Con el propósito de poder entender de forma más ajustada las respuesta de los docentes, con la primera pregunta pretendíamos conocer la consideración que los docentes encuestados tenían sobre el concepto de inclusión y los aspectos que engloba este término. Todas las respuestas giran en torno a los términos “mismas oportunidades”, “respuesta

¹³³ Acogen alumnos con diferentes discapacidades, incluyendo pluridiscapacidad y PC.

¹³⁴ Específicos de alumnado con PC.

educativa adaptada”, “normalización de la diversidad”, “recursos adecuados”, “aceptación” y “características diferentes”, entre otros.

Entender la inclusión como “igualdad de oportunidades” o “normalización o aceptación de la diversidad” es defender el principio de normalización de Warnock (1978); y la idea de “respuesta educativa adaptada” parece estar más cerca de integración, en tanto que suele hacer referencia solo a los alumnos con necesidades educativas especiales, para intentar homogeneizar las respuestas, usando adaptaciones y recursos, así como un equipo multidisciplinar. En muchas ocasiones, estas respuestas se focalizan solo en los alumnos que presentan alguna diferencia notoria con respecto al grupo que se considera normativo, lo que se aleja del concepto de inclusión, como veremos posteriormente. El principio de individualización se relaciona con las “características diferentes” que hacen a cada persona única, y no solo a aquellos alumnos que se alejan de lo normativo.

De esta manera, se puede apreciar que del total de las cincuenta respuestas a esta pregunta treinta y cinco amplían el concepto de inclusión al ámbito general de la vida del individuo, como se planteó en el conocido como informe Warnock. Las quince respuestas se ciñen al ámbito educativo, alegando que la inclusión del alumnado es aquella que consigue introducir a los niños y niñas que presentan NEE en aulas ordinarias, ofreciéndoles una respuesta pedagógica adecuada a sus características, con los apoyos y recursos, tanto humanos como materiales, que sean necesarios.

Teniendo en cuenta todos los aspectos comentados y partiendo de los datos obtenidos en el cuestionario, el concepto de inclusión al que alude el profesorado encuestado puede definirse, de manera general, como el proceso que intenta dar respuesta educativa a la diversidad y necesidades que presenta cada persona, utilizando los recursos y apoyos necesarios para ello, consiguiendo así que todos y cada uno de los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades mediante el logro de una igualdad de oportunidades real.

CONSIDERACIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El 72% de los docentes encuestados afirma que el sistema educativo español no es, en la actualidad, inclusivo. Entre las diversas justificaciones que aportan para ello, son los recursos la causa que más argumentan (32%), seguido de las prácticas integradoras o segregadoras (22 %), y otros argumentos referidos a las deficiencias legales (4%), incumplimiento de la ley (4%), falta de conocimiento docente (4%), no saben o no contestan (8%). De hecho, del 28% que considera que tenemos un sistema educativo inclusivo, solo el 12% piensa que es totalmente inclusivo, pues el resto, argumentan que está mejorando o que necesita mejorar. De esta manera, podemos asegurar que solo 6 de los 50 docentes encuestados considera inclusivo un sistema educativo con la modalidad de escolarización no ordinaria, argumentando como razón justificadora el hecho de que todos los alumnos reciben educación. Ante estas respuestas cabría preguntarse si este hecho puede considerarse como una práctica inclusiva o como el cumplimiento de un derecho inalienable, puesto que, tal y como se recoge en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, “toda persona tiene derecho a la educación” (p. 54), lo que no asegura en sí mismo que se haga de tal manera que se respeten las diferencias individuales, procurando que estas no sean un impedimento para ese logro. De hecho, cuando en la tercera pregunta del cuestionario se les plantea de forma dicotómica si consideran que nuestro actual sistema educativo logra la inclusión total, todos los docentes encuestados contestan negativamente, incluso aquellos que contestaron en la pregunta anterior que nuestro sistema educativo era inclusivo. La razón de esta aparente contradicción se encuentra en el hecho de que sus respuestas, aun siendo afirmativas, contenían matices en los que expresaban que aún queda mucho por trabajar, o que, a pesar del amparo legal aún faltan muchos recursos (C4), o incluso que el actual sistema educativo “no está preparado para la inclusión total, aunque hace grandes esfuerzos por realizarla” (C16). De hecho,

centrándonos en la tercera pregunta, ante la negativa para reconocer totalmente inclusivo nuestro actual sistema educativo, el 26% de los docentes encuestados argumentan que aún falta mucho, o que no hay recursos suficientes (34%). El 22 % de los docentes encuestados considera que, nuestro sistema es excluyente y segregador, como mucho integrador, para referirse a las prácticas que se llevan a cabo con aquellos alumnos que presentan nee. Defienden que una verdadera educación inclusiva es aquella que consigue que toda la diversidad de niños y niñas puedan beneficiarse del proceso educativo en su conjunto, en un mismo aula, mediante la utilización de todos los apoyos que sean necesarios. Solo un pequeño grupo (4%), considera que la existencia de los centros y recursos de educación especial son necesarios para algunos alumnos y alumnas que, debido a su grado de afección y discapacidad, es muy complicado atenderles en un centro ordinario, por la diferencia de necesidades e intereses con respecto a los alumnos que no son considerados de nee, poniendo como ejemplo de ellos a los alumnos con Discapacidad Intelectual (DI) en los grados más graves de afección (C12). El resto de los docentes, expresan no poder justificar su respuesta, o bien justifican su respuesta con causas de carácter ideológico, o de incumplimiento legal, o por falta de planificación. Este grupo representa el 14% de la muestra total.

Son muy pocos los docentes que atribuyen al conocimiento la causa que más dificulta el logro de un sistema inclusivo (4%). Consideran que, con mayores recursos, entre los que incluyen la cantidad de profesionales, el logro de la inclusión sería posible en nuestro sistema educativo.

En lo referente a las prácticas, la mayor crítica que argumentan los docentes hace referencia a la implementación de acciones integradoras, como señala uno de los encuestados, cuya respuesta resulta muy representativa: “el sistema educativo actual favorece la integración, más que la inclusión, ya que, aunque los alumnos estudien en el mismo espacio, en muchas ocasiones lo hacen de forma separada, en otras condiciones, en el aula de AL/PT” (C46).

CONSIDERACIONES SOBRE LA EXISTENCIA DE DIFERENTES MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN

Para seguir profundizando en el pensamiento de los docentes, la pregunta 4 hacía referencia a los beneficios que los docentes atribuían a la existencia de modalidades diferentes de escolarización. De forma más concreta se les pregunta si consideraban que la actual existencia de diferentes modalidades de escolarización beneficiaba a los alumnos.

Todos los docentes defienden la necesidad de desarrollar una educación inclusiva, pero la forma más adecuada para conseguirla depende, principalmente, de si consideran la modalidad de escolarización de educación especial una forma de inclusión o, por el contrario, una forma de segregación. El 76% de los docentes encuestados considera que es beneficioso tener modalidades diferentes de escolarización, una gran mayoría debido a las propias características de los alumnos (60%) y el resto, por la falta de recursos (14%). El 24 % de los docentes que no considera beneficioso mantener dos modalidades educativas diferentes, el 16 % justifica su respuesta por el beneficio que supone la convivencia entre los diferentes alumnos, con independencia de la singularidad de cada uno, y el resto de los docentes (10%) no justifica su respuesta.

FORMACIÓN DOCENTE

La quinta y sexta pregunta planteada en el cuestionario se analizarán de forma conjunta puesto que las respuestas ofrecidas abarcan temas íntimamente relacionados con la formación docente para la enseñanza de alumnos con parálisis cerebral. De hecho, una de las preguntas hace referencia al grado de adecuación de la formación inicial y la otra al grado de preparación que tiene el propio docente.

Un 86% de los docentes encuestados considera inadecuada la formación inicial, afirmando que suele ir dirigida hacia aspectos generales del alumnado sin necesidades educativas.

Además, el 66% de los encuestados admiten no sentirse preparados para ofrecer una respuesta educativa hacia los alumnos con PC.

Exponen la necesidad de un período de prácticas más extenso durante la formación académica (20%), ya que es a través de dicha práctica donde reconocen adquirir conocimientos mucho más significativos. El encuestado C5 expresa que, en los planes de estudios previos a los grados universitarios se estudiaba una formación completa en educación especial, y no como una especialización, lo que permitía al alumno formarse, desde la base, en todo el espectro de discapacidades y necesidades educativas asociadas que podía coexistir en un aula. Por otro lado, el docente C10 afirma que, actualmente, la formación académica inicial para el profesorado se dirige hacia la educación ordinaria, viendo de forma general todo lo relacionado con las necesidades educativas específicas (22%), reclamando mayor formación al respecto. Más de la mitad de los docentes (48%) no ha justificado su respuesta.

Más de la mitad de los docentes encuestados (66%) manifiestan no sentirse preparados para dar una respuesta educativa apropiada al alumnado con PC. En el caso de la educación ordinaria, porque es un tipo de discapacidad que apenas se trata, la que menos en comparación a otras, según algunos testimonios; en el caso de las especializaciones, por contenidos escasos y demasiado teóricos que únicamente permiten tener una pequeña idea introductoria de lo que engloba la PC. Aquellos profesionales que han tenido o tienen experiencia con este colectivo reiteran, en varias ocasiones, que gracias a la práctica han adquirido estrategias que les permiten generar propuestas didácticas ajustadas a las necesidades educativas de cada niño o niña; pero que, como cualquier trabajo como docente, la formación, aprendizaje y reajuste a nuevas situaciones es continuo. Ninguno de los docentes que manifiesta sentirse preparado para responder a las necesidades de los alumnos con PC (34%), atribuye dicha causa a su formación inicial.

MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN PARA LOS ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL.

De entre todos los participantes en esta investigación, el 46% opinan que la modalidad más adecuada para el alumnado con PC es la educación combinada, seguido de los centros específicos de educación especial con un 26% de respuestas. La modalidad que afirman como menos adecuada es la ordinaria (28%). En la tabla nº 2 puede verse las opciones que consideran más adecuadas en función del centro en el que el docente desempeña sus funciones.

Modalidad de escolarización Del alumno Tipo de centro Del docente	Ordinaria.	Especial.	Aulas/Unidades de Educación Especial.	Combinada.
Centro Ordinario	4	9	5	18
Centro de Educación Especial	1	4	4	5

Tabla 2. Modalidad más adecuada para los alumnos con parálisis cerebral. Elaboración propia.

Como puede observarse, son muy pocos los docentes (10%) que consideran la modalidad de escolarización ordinaria la más adecuada para los alumnos con PC, destacando la combinada (46%), seguida de la de educación especial (26%) y la de aulas o unidades de educación especial (18%). Analizando la justificación de la opción más elegida, puede apreciarse que destaca quienes afirman que son las características propias del alumno la

razón que justifica dicha elección (18%), si bien, el porcentaje de profesor que no justifican su elección es muy destacable en todas las opciones. Sin embargo, solo cuatro docentes (8%) eliminarían alguna modalidad de escolarización para los alumnos con PC, siendo los centros de educación especial los que eliminarían, en tres de las cuatro respuestas, y las unidades de educación especial en una de las respuestas. Lo que sorprende es que ningún docente haya querido eliminar como opción la educación ordinaria, lo que nos hace pensar que no la descartan del todo, aunque piensan que no es la opción más recomendable. De hecho, como se puede apreciar en la tabla 4, casi la mitad de los docentes (48%) consideran adecuada la escolarización ordinaria para los alumnos con parálisis cerebral, lo cual es muy sorprendente, pues no la recomiendan casi nunca.

Con el propósito de ver cómo pueden afectar los cambios en la formación inicial docente las concepciones sobre la modalidad de escolarización, se relacionaron las respuestas docentes sobre la conveniencia de la modalidad ordinaria para los alumnos con parálisis cerebral, con la edad de los encuestados. La tabla 3 presenta las respuestas clasificadas en función de la edad y el centro donde desempeñan sus funciones.

Inclusión total del alumnado con PC en centros ordinarios.		Sí lo creen oportuno	No lo creen oportuno
Tipos de centro			
Centro ordinario	Menos de 25 años	1	1
	Entre 25 y 35 años	11	11
	Entre 35 y 45 años	5	6
	Entre 45 y 55 años	0	2
	Más de 55 años	0	0
Centro de educación especial	Menos de 25 años	3	0
	Entre 25 y 35 años	0	2
	Entre 35 y 45 años	2	2
	Entre 45 y 55 años	2	2
	Más de 55 años	0	0
Total		24	26

Tabla 3. Inclusión total del alumnado con parálisis cerebral en los centros educativos ordinarios. Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 3, la distribución entre quienes consideran oportuna la inclusión total del alumnado con parálisis cerebral en centros ordinarios y quienes no lo consideran adecuado, es homogénea. Si analizamos los diferentes grupos de edad, observamos que

tampoco aquí las diferencias son muy relevantes. No obstante, es posible observar una cierta tendencia en contra de la inclusión total de alumnos con PC en centros ordinarios entre los docentes de más de 45 años que trabajan en centros de escolarización ordinaria, consideración que puede estar relacionada con la experiencia, ya que estos docentes afirman tener o haber tenido entre 5 y 10 años de experiencia con alumnado con PC, lo que indica que han experimentado directamente las necesidades que presenta este alumnado en los procesos de aprendizaje. Como se observa, esta tendencia no se da entre quienes desempeñan sus funciones en los centros de escolarización no ordinaria, pues dos de los tres docentes que consideran posible la inclusión total en centros ordinarios, tienen también una experiencia de entre cinco y diez años. Como vemos, el factor experiencia no es tampoco determinante, por sí solo, aunque dicha experiencia puede considerarse de más intensidad, en amplitud y profundidad, cuando se desarrolla en centros específicos.

Destacar que el 25% de los docentes que se han posicionado a favor de la escolarización del alumnado con PC en centros ordinarios, muestran matices a su afirmación, bien señalando el carácter utópico de la respuesta (C33), bien aclarando que únicamente sería posible en los casos de menor afectación, cuando no exista discapacidad intelectual grave (C8, C9), o previa reforma del actual sistema educativo, sobre todo en lo referente a recursos (C5, C20, C25, C32), o incluso considerando la opción de escolarización ordinaria junto con la no ordinaria (C4). Esta aclaración podría suponer que, aunque estadísticamente los resultados obtenidos estén igualados, al analizar las razones, un mayor número de docentes no están a favor de la inclusión total en centros ordinarios, alegando de nuevo que un nivel de afectación grave puede hacer imposible dicha inclusión. A este hecho hay que añadir, que sólo dos profesionales han justificado su respuesta claramente a favor, pues el resto ha preferido no hacerlo, por lo que no se ha podido profundizar en el significado de su respuesta.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como objetivo general, en este estudio, se pretendía contrastar las opiniones calificadas de los profesionales educativos en cuanto a la modalidad de escolarización más favorecedora para el alumnado con PC. Tras el análisis de los resultados recogidos, se puede considerar conseguido, si bien, los puntos de vista no siempre coinciden, provocando, en ocasiones, propuestas contrarias. Lo que sí puede afirmarse es que las modalidades de escolarización que el profesorado considera más convenientes para los niños y niñas con PC son, en primer lugar, la escolarización combinada entre un centro educativo ordinario y un centro específico de educación especial, y en segundo lugar, los centros específicos de educación especial. Además, la mayor parte de los docentes opina que no es oportuna la inclusión total.

Del debate originado tras la investigación realizada por el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la respuesta al mismo desde nuestras instituciones educativas, así como las diferentes propuestas existentes, tanto de ámbito nacional como internacional, sobre las personas con parálisis cerebral, se desprende la necesidad de analizar, con detenimiento y profundidad, la conveniencia de mantener dos modalidades de escolarización, y su compatibilidad con los principios de la educación inclusiva, ratificados por España en las diferentes declaraciones y tratados internacionales.

Como se ha ido constatando, las respuestas de los docentes, en su mayoría, se ajustan bien a lo que hoy se viene entendiendo por inclusión educativa. No parece ser aquí donde radiquen las principales diferencias. Sin embargo, se aprecian ya en las respuestas, ligeros matices que pueden ser indicativos de importantes diferencias de significados, al señalar con más o menos intensidad la asociación entre diversidad y acnee.

Así, los apoyos fuera del aula, los elementos curriculares, o la falta de apoyo ante necesidades educativas no incluidas en la clasificación que establece la ley, son los

argumentos que suelen mostrar los docentes encuestados cuando atribuyen a las prácticas la causa que impide considerar incluso el actual sistema educativo.

La mayoría de los docentes encuestados se muestran a favor de un sistema educativo inclusivo, pero existen notables resistencias a hacer desaparecer la educación especial, considerando que sería necesario, previamente, mejorar los recursos y la formación docente, asignatura aún pendiente en nuestro sistema educativo. De hecho, son pocos los docentes que se reconocen preparados para atender alumnos con parálisis cerebral, quienes lo hacen, no establecen su formación inicial como causa.

Se ha evidenciado un gran desconocimiento entre el profesorado en relación con las posibilidades que pueden ofrecerse desde la escolarización ordinaria para estos alumnos, así como la tendencia a pensar que las necesidades que presentan están relacionadas con la discapacidad intelectual, estereotipo aún muy frecuente.

Conviene terminar afirmando que se hace imprescindible continuar estudiando acerca de los pensamientos y opiniones de las personas a las que esta situación les implica y afecta de forma directa. Como se ha expresado anteriormente, contar con los alegatos y experiencias tanto de los profesionales, como de las propias familias y alumnado, otorga al investigador la posibilidad de dar voz a sus juicios y pareceres. La inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad en los centros de educación ordinaria es un ámbito de estudio que, además de ser amplio, debe tratarse y discutirse teniendo en consideración numerosas variables, ya que las decisiones que se tomen afectan a un colectivo de seres humanos, por lo que se debe llevar a cabo con riguroso cuidado y contemplación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B. y Damiano, D. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 47(8), 571-576.

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad (CRPD) (2017 inédito) Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/ESP/CRPD_C_20_3_8687_S.docx.

CRPD (2018, inédito) Observaciones del España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Gómez-Conesa, A., y Suarez-Serrano, C. (2017). Parálisis cerebral infantil. Panorama de su prevalencia en España. *Fisioterapia*, 39, pp. 185-186. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0211563817301025>

Kleinstauber Saa, K., Avaria Benaprés, M. de los Á., y Varela Estrada, X. (2014). Parálisis Cerebral. *Pediatría Electrónica*, 11, pp. 54-70. Recuperado de https://www.revistapediatria.cl/volumenes/2014/vol11num2/pdf/PARALISIS_CEREBRAL.pdf

Macías, E.; Aguilera, J.L et. al. (2016). Propuesta de inclusión del alumnado con enfermedades crónicas en las medidas de atención a la diversidad en las universidades. Póster presentado en el III CONGRESO INTERNACIONAL UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD- ONCE 10 y 11 NOVIEMBRE 2016

Muriel, V., Ensenyat, A., García-Molina, A., Aparicio-López, C., & Roig-Rovira, T. (2014). Déficits cognitivos y abordajes terapéuticos en parálisis cerebral infantil. *Acción psicológica*, 11(1), 107-117.

Poó-Argüelles, P. (2008). Parálisis cerebral infantil. En Asociación Española de Pediatría. Protocolos Diagnóstico Terapéuticos de la AEP: Neurología Pediátrica, pp. 271-277. Recuperado de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/36-pci.pdf>

Sansour, T., y Bernhard, D. (2017). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter - European Journal of Disability Research*, 12(3), pp. 127–139. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067217301323?via%3Dihub>

Sentenac, M., Ehlinger, V., Ishoy Michelsen, S., Marcelli, M., Olivia Dickinson, H., y Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8-12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), pp. 588–595. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089142221200252>

Roldán Molina, S. y Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 22 (56), pp. 31-43.

Surveillance of Cerebral Palsy in Europe (2000). Surveillance of cerebral palsy in Europe: a collaboration of cerebral palsy surveys and registers. *Surveillance of Cerebral Palsy in Europe (SCPE). Developmental medicine and child neurology*, 42(12), 816-82. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-8749.2000.tb00695.x>

TGD Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: DIVERSAS RESPUESTAS EDUCATIVAS DENTRO DE UN MISMO TERRITORIO

Dra. Alicia Villán Rodríguez
Universidad Nebrija
María Resurrección Pozo Obesso
Orientadora educativa,
Comunidad de Madrid

PALABRAS CLAVE

Autismo/TGD/TEA, Educación Inclusiva, Modelos de escolarización, Legislación española

RESUMEN

El presente trabajo de investigación muestra una comparativa de las políticas educativas de atención escolar al alumnado con: Autismo, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). En base a un trabajo de investigación analítico, teórico y documental, este artículo persigue conocer y comparar las propuestas de las distintas comunidades autónomas (CCAA) españolas en relación a: la atención escolar a este alumnado, la evaluación del grado de cumplimiento de la legislación estatal, y el impacto de las convergencias y/o divergencias existentes. Siendo el objetivo último del presente estudio: extraer posibles líneas de mejora del actual sistema educativo dentro del ámbito de la educación inclusiva. Tras una búsqueda documental inicial, se analizó la información mediante distintas variables *ad hoc* con el fin de poder realizar la comparativa por comunidades autónomas, y su posterior confrontación con la norma estatal.

Si bien es cierto que existe una preocupación evidente de las administraciones educativas por dar una respuesta adecuada al continuo de necesidades educativas del alumnado con Autismo/TGD/TEA y sus familias, la realidad de los datos del presente estudio matiza y especifica dicho esfuerzo traducido en: opciones, recursos, recorridos, sinergias, heterogeneidad dentro del mismo territorio y bajo la misma legislación nacional, y carencias.

INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

El término *Autismo* fue introducido por primera vez en 1912 por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler (1857-1939) al describir un comportamiento atípico de pacientes esquizofrénicos. Aunque fue en 1943, con el artículo 'Perturbaciones autistas del contacto afectivo', publicado por el psiquiatra austríaco Leo Kanner, y en la tesis doctoral sobre trastornos infantiles del desarrollo elaborada por Hans Asperger, cuando el término se consolida dentro de la comunidad científica.

En la actualidad, el TGD se caracterizaba por un perfil irregular, una perturbación grave y generalizada de habilidades y dificultades en las diferentes áreas del desarrollo: comunicación, cognición, psicomotricidad, social y afectivo-emocional.

Así mismo, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se considera un trastorno de origen neurobiológico que afecta al desarrollo en las habilidades cognitivas, el funcionamiento adaptativo y en sintomatología TEA (según DSM-5 comprende:

1. Deficiencias persistentes en comunicación e interacción social y
2. Conductas repetitivas, patrones, intereses o actividades restrictivos) a diferentes niveles de intensidad de apoyo (leve, moderado o severo) manifestándose en la primera infancia y va a estar presente a lo largo de todo el ciclo vital (Frith, 2003), produciendo unos cambios

cuantitativos y cualitativos en su proceso cognitivo, modificando su manera de estar y de relacionarse con su entorno.

En esta nueva concepción continua, se incluye todos los trastornos indicados en el TGD, excepto el *Síndrome de Rett*, debido a su origen genético.

DETECCION E INTERVENCIONES

Las pautas que se siguen para la detección y las intervenciones se iniciarían con la evaluación. La evaluación psicopedagógica se realiza mediante procedimientos como: el análisis de informes psicopedagógicos y médicos, entrevistas, observaciones, test y pruebas estandarizadas. Siendo necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular de acceso o significativa, de enriquecimiento, de ampliación curricular o flexibilización del período de escolarización. Constituyendo el instrumento base para poder realizar la toma de decisiones relativas a la modalidad de escolarización y promoción que mejor responda a sus necesidades. Esta información se recoge en el dictamen de escolarización, que se elevará al órgano competente (servicio de inspección educativa) de la CCAA, que emitirá resolución positiva.

En relación con la detección y atención temprana, existe la evidencia que una detección e intervención temprana en un marco educativo adecuado lleva a una mejoría en el pronóstico de la mayoría de los niños con autismo (Libro blanco de atención temprana, 2005). Algunos de los beneficios que se consiguen con esta intervención son: identificación, planificación y tratamiento precoz, proporcionar apoyo y educación a la familia, reducir el estrés y la angustia familiares, y proporcionar la modalidad educativa y estimulación temprana apropiados al niño.

Respecto a las modalidades de escolarización, se elegirá aquella modalidad que ofrezca los recursos (materiales y humanos) necesarios en función del grado de severidad del trastorno. Los aspectos a tener en cuenta a la hora de organizar la respuesta educativa son los siguientes: la detección y atención temprana, los criterios y el proceso de escolarización, y las decisiones en los niveles de concreción curricular (a nivel de centro, aula e individual).

OBJETIVOS

Los objetivos que persiguió la presente investigación pueden concretarse en los siguientes puntos:

1. Describir el sistema de atención a la diversidad existente en cada CCAA, incluida la evaluación del grado de cumplimiento con respecto a la legislación nacional
2. Realizar un análisis comparativo entre los sistemas existentes en las distintas CCAA, identificando los aspectos dónde tanto la convergencia como la divergencia es mayor, y los posibles motivos que lo generan
3. Ejecutar un análisis del impacto que estas divergencias tienen sobre la atención a las personas con TEA
4. Identificar posibles líneas de mejora, tanto a nivel autonómico como estatal, que palién las diferencias entre CCAA y fomenten la equidad en todo el territorio español

Es necesario especificar que la presente investigación posee unos límites del estudio, los cuales dotaron de entidad propia y coherencia interna al mismo:

1. Se analiza únicamente el sistema educativo público (ni privado, ni concertado)
2. El ámbito se circunscribe a las CCAA que no tienen lengua cooficial
3. Ceuta y Melilla quedan exentas de la investigación por ser legisladas directamente por el Ministerio competente en Educación.
4. La evaluación del sistema de atención educativa se centra en los siguientes elementos de calidad:
 - a) Orientación, con la detección temprana y modalidad educativa
 - b) Espacios y recursos especializados

- c) Formación de los profesionales
- d) Metodología específica utilizada

METODOLOGÍA / MÉTODO

La línea metodológica de la presente investigación se enmarcó en los ámbitos: analítico, teórico y documental. Iniciándose, el proceso metodológico en relación a su vertiente documental, mediante la búsqueda de la información en documentos relativos a la atención educativa al TEA en las distintas CCAA objeto de estudio, y siguiendo los distintos niveles de concreción curricular, como son: (1) A nivel estatal, mediante las leyes orgánicas de educación (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora *del Derecho a la Educación* (LODE), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación* (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE)), y sus reales decretos de currículo de enseñanzas mínimas y/o básicas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional), común para toda España y de aplicación directa en Ceuta y Melilla (sin competencias transferidas), (2) A nivel autonómico, con el desarrollo legislativo específico para cada CCAA, (3) A nivel centros educativos, con los documentos organizativos y didácticos de centro y aula. En concreto, en esta investigación, con el Plan de Atención a la Diversidad en el Proyecto Educativo, y (4) A nivel individual, las adaptaciones curriculares individuales. Desde el nuevo modelo de DUA (compresivo, inclusivo y de accesibilidad universal), la atención a la diversidad debe considerarse integrada en las propuestas curriculares o propuestas pedagógicas (según *La Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE)): Proyecto curricular de centro y de etapa) y en las programaciones de aula (especificado en lo que deben contener los documentos de centro y aula en la normativa de cada CCAA). En una segunda fase, se inició la codificación de la información, previamente seleccionada, ubicando dichos documentos y su valoración en tablas mediante códigos que recogían: (1) los datos de identificación del documento, (2) el ámbito de aplicación, (3) la fundamentación, (4) la información sobre los aspectos a tener en cuenta a la hora de organizar la respuesta educativa, y (5) las necesidades educativas del alumnado con TEA.

Tras la codificación se calculó, mediante la herramienta SPSS-Win. (Provides a statistical analysis platform) aplicando el índice kappa (k) de Cohen a los criterios, según la ecuación general es: $k = [\text{Pr}(a) - \text{Pr}(e)] / (1 - \text{Pr}(e))$, donde Pr(a) representa el acuerdo relativo observado entre dos jueces y Pr(e) representa la probabilidad de que el acuerdo se haya debido al azar. Los criterios, a los que los jueces (orientadores educativos interinos y funcionarios de carrera) llegaron expresada por $k=0,73$ (fuerte grado de acuerdo), fueron:

- a. No Cumple (NC): cuando la solución desarrollada por la CCAA no es suficiente para alcanzar los requisitos mínimos de la LOE. Se incluirán las observaciones relativas a la desviación observada y su posible severidad.
- b. Cumple (C): cuando la CCAA ha incorporado una solución acorde con la LOE. Se indicarán aquellos casos en los que la solución aporte una mejora significativa con respecto a los requisitos mínimos marcados a nivel estatal.
- c. Cumple condicionada (CC): cuando aunque por la redacción normativa puede interpretarse la coherencia con la LOE, un análisis más pormenorizado desvela que la solución adoptada por la CCAA no es óptima, por falta de aplicabilidad o de coherencia.

Para finalizar, el análisis comparativo entre los sistemas existentes en las distintas CCAA, y el impacto de las divergencias existentes en la atención a las personas con TEA. Asignándose los pesos relativos de las diferentes variables de estudio, y teniendo en cuenta los criterios (resultado de la valoración por acuerdo interjueces, $k=0,78$):

- Relevancia “Vital” (10%): Variable 7.

Respuesta educativa dada por cada CCAA al alumnado con TEA a través de distintas modalidades de escolarización. Cuando la respuesta educativa tiene en cuenta los principios de normalización e inclusión, así como, de accesibilidad universal e individualización de la enseñanza en todos los niveles de concreción curricular. Se considera vital, dado que en la medida que se ajuste adecuadamente la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con TEA, éstos alcanzarán el máximo desarrollo de sus capacidades

- Relevancia “Muy importante” (9%): Variables 2, 4, 5, 10, 12 y 13.
 - Protocolos de identificación y diagnóstico realizados por cada CCAA al alumnado con TEA a través de distintas coordinaciones de los servicios educativos y sanitarios. Se considera muy importante, dado que en la medida que se detecte precozmente el TEA se comenzará la intervención intensiva y especializada.
 - Modalidad de red de orientación educativa adoptada por cada CCAA para la evaluación de las Necesidades Educativas Especiales del alumnado con TEA (evaluación psicopedagógica), así como, la propuesta de escolarización (dictamen), asignando los recursos materiales y personales, orientaciones educativas e indicando su próxima revisión. Se considera muy importante, dado que es fundamental la existencia de equipos específicos y especializados en TEA
 - La existencia de criterios de evaluación unificados, delimitados y claramente definidos por cada CCAA al alumnado con TEA. Se considera muy importante.
 - La existencia del Plan de Atención a la Diversidad presente en el Proyecto Educativo de cada centro educativo legislado y supervisado por cada CCAA donde se tenga en cuenta en todos los niveles de concreción curricular al alumnado con TEA. Se considera muy importante.
 - La existencia de normativa que regule la intervención de los profesionales de apoyo (Pedagogía Terapéutica/Audición y Lenguaje) dentro y fuera del aula de referencia del alumnado con TEA en cada CCAA. Se considera muy importante.
 - La formación permanente del profesorado en metodologías de estructuración del trabajo en el aula es fundamental para poder dar al alumnado con TEA una respuesta ajustada a sus NEE, en cada centro de cada CCAA. Se considera muy importante.
- Relevancia “Importante” (6%): Variables 6, 8, 9, 11 y 14
 - La existencia de un sistema unificado de gestión del informe psicopedagógico, dictamen y resolución de escolarización del alumnado con TEA (Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales) por cada CCAA. Se considera importante.
 - La existencia de proyectos o redes informales de encuentro para la formación e información de los padres con hijos con TEA coordinados por los profesionales de orientación educativa, federaciones, confederaciones y asociaciones de cada CCAA. Se considera importante.
 - La existencia de atención específica a los alumnos con TEA en la etapa de EI es fundamental para la detección e intervención temprana compensando desigualdades, profesionalizando a los equipos docentes y haciendo competente al alumnado con TEA en cada CCAA. Se considera importante.
 - La presencia de medidas de atención educativa al alumnado con TEA en los diferentes niveles de concreción curricular (a nivel centro, aula e individual) en cada CCAA. Se considera importante.
 - La existencia de medidas individuales de atención educativa específicas para el alumnado con TEA en todas las modalidades educativas de cada CCAA. Se considera importante.

- Relevancia “Básica” (3%):
 - El uso de un criterio diagnóstico único en base a un concepto inclusivo de alumnado con TEA desde la clasificación internacional de la Organización Mundial de la Salud (por ser la recomendada a nivel estatal). Se considera básica.
 - Así como, la existencia de instrumentos de evaluación especializados para detectar/identificar (scrinning), evaluar (observación directa, cuestionarios, entrevistas y pruebas estandarizadas para cada etapa educativa) y formalizar el seguimiento de las intervenciones para realizar un ajuste continuo de la respuesta educativa del alumnado con TEA en cada CCAA. Se considera básica.

VARIABLES DE ESTUDIO:

Variable de estudio de atención a la diversidad	Relevancia k=0,73	Peso Relativo (valoración interjueces)
Variable 1: Modelo de clasificación de la discapacidad	<i>Básico</i>	3 %
Variable 2 – Identificación: Existencia de coordinación de los servicios educativos con los servicios médicos para diagnóstico.	Muy importante	9 %
Variable 3 – Evaluación: Instrumentos de evaluación	<i>Básico</i>	3 %
Variable 4 – Evaluación: Personal/equipo que realiza la evaluación	Muy importante	9 %
Variable 5 – Evaluación: Criterios de evaluación	Muy importante	9 %
Variable 6 – Diagnóstico: Vía utilizada para la gestión del informe psicopedagógico y dictamen	Importante	6 %
Variable 7 – Diagnóstico: Modalidad de escolarización	Vital	10 %
Variable 8 – Atención temprana: Existencia de proyectos o redes informales de encuentro para la formación de los padres en la aceptación y actuación en la educación de sus hijos	Importante	6 %
Variable 9 – Atención temprana: Existe atención específica a los alumnos con TEA en la etapa de educación infantil	Importante	6 %
Variable 10 – Decisiones a nivel de centro: Existencia de PAD y formación del profesorado	Muy importante	9 %
Variable 11 – Decisiones a nivel de centro: Inclusión del TEA en la documentación del centro	Importante	6 %
Variable 12 – Decisiones a nivel de aula: Modalidad de apoyo del PT/AL	Muy importante	9 %
Variable 13 – Decisiones a nivel de aula: Metodología de estructuración del trabajo en el aula	Muy importante	9 %
Variable 14 – Decisiones a nivel individual: Nivel de adaptación curricular	Importante	6 %
100%		

Para estimar el grado de homogeneidad existente en España en el tratamiento de las personas con TEA, primero se ha de evaluar el grado de convergencia de cada una de las variables (GC), siendo 100 puntos, el máximo valor a obtener cuando la convergencia sea total, y 0 puntos, el mínimo valor cuando la divergencia sea total.

El valor global para toda España, teniendo en cuenta los pesos relativos que se han asignado a cada una de esas variables. La fórmula para obtener el ratio de la Convergencia Total en España (CT) será la siguiente:

$$CT = (0.03 * GC_1) + (0.09 * GC_2) + (0.03 * GC_3) + (0.09 * GC_4) + (0.09 * GC_5) + (0.06 * GC_6) + (0.1 * GC_7) + (0.06 * GC_8) + (0.06 * GC_9) + (0.09 * GC_{10}) + (0.06 * GC_{11}) + (0.09 * GC_{12}) + (0.09 * GC_{13}) + (0.06 * GC_{14})$$

Para decidir la bondad a nivel nacional, que los distintos sistemas desarrollados en las CCAA confieren en relación con el grado de Convergencia, se usarán los siguientes criterios:

CALIFICACIÓN	Rango de CT (Puntos)
Muy Convergente	100 – 75
Convergente	74 – 50
Poco convergente	49 – 25
Divergente	< 25

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta las características del presente trabajo de investigación, este apartado se desarrollará dentro del apartado de Conclusiones debido a las limitaciones físicas necesarias del presente artículo. A modo ilustrativo, se presentan los resultados de la Comunidad de Madrid.

Tabla. Descripción atención educativa alumnado con TEA en las variables de estudio: C. de Madrid

9. MADRID (C. de)			
Variable evaluación	Información relevante		Observaciones
Concepto/ clasificación	(V1) Modelo clasificación discapacidad	El modelo de dictamen de escolarización se realiza según clasificaciones: 1) CIF y CIE-9 de la OMS y 2) DSM-IV de la APA. Se sigue diagnosticando alumnado con TGD. El EOEP específico de alteraciones graves del desarrollo (AGD) imparte formación para el cambio conceptual hacia los TEA	Sigue las recomendaciones estatales del uso de las clasificaciones de la OMS
Identificación	(V2) Existencia coordinación para diagnóstico	Existen convenios (pendientes de ser actualizados y aprobados) con los servicios sanitarios y sociales para realizar una coordinación, al menos anual o bianual.	No normalizado. No obstante, dada su importancia los profesionales siguen realizándola.
Evaluación	(V3) Instrumentos evaluación	En base a la observación directa de la interacción del niño con su contexto, en entrevistas con la familia y en pruebas estandarizadas Se recogen en los documentos internos de los equipos de orientación y en la aplicación informática de gestión del informe psicopedagógico y el dictamen. El EOEP específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (AGD) realiza junto con el CTIF y CRIF formación especializada	No existe una normativa que unifique y actualice dicho aspecto, son documentos internos de los orientadores educativos o marcados por cada DAT

9. MADRID (C. de)			
Variable evaluación	Información relevante	Observaciones	
(V4) Personal/equipo de evaluación	Los profesores de Orientación Educativa realizarán las evaluaciones psicopedagógicas según dos resoluciones: En CEIP y Escuela de Educación Infantil (EEI) la Resolución del 28/6/05 y su modificación y ayuda a la aplicación del 27/6/06. Y para los IES en la Resolución del 29/04/96 Existen tres niveles de intervención: a) La acción tutorial, de todo el profesorado b) EOEP de AT, General y específicos (EOEP de AGD para los TEA), como servicios de asesoramiento y apoyo en los centros educativos de un sector, en colaboración y coordinación con otros servicios c) DO, como unidades organizativas básicas en IES.	No ha cambiado sustancialmente el Modelo de orientación del Ministerio de Educación (antes de transferir las competencias) La escolarización en centros preferentes TGD requieren el Vº Bº de la Comisión Interterritorial o del EOEP de AGD	
	(V5) Criterios evaluación	Los criterios de evaluación se basan en los criterios generalistas utilizados según el desarrollo evolutivo y el currículo de cada etapa. En la evaluación psicopedagógica intervienen todos los profesionales de la red de orientación educativa, así como los tutores, los profesores especialistas, la familia, etc.	Se sigue con normativa derogada a nivel estatal, Orden 4127/96, salvo para el segundo ciclo de EI, EP y EBO (Orden 1493/15)
Diagnóstico	(V6) Vía gestión IPyD	Sistema RAÍCES en proceso de desarrollo y aplicación (hasta el curso pasado la aplicación SICE). Existen divergencias entre las 5 Direcciones de Área Territorial (DAT) respecto a la aplicación de dicha herramienta dada la ley de protección de datos y las instrucciones de cada DAT.	
	(V7) Modalidad escolarización	Existen las siguientes modalidades de escolarización: 1) En CO, con o sin apoyos; 2) En CO de escolarización preferentes para alumnado con TGD o 3) En CEE y/o UEE en CO. 4) Escolarización combinada en CO y CEE	Se sigue con normativa que desarrollaba la LOGSE 1/90: Real Decreto 696/1995 (derogada por Real Decreto 1635/09)
Atención temprana	(V8) Existencia proyectos/redes formación padres	Existe desde el curso 2013-2014 un programa de encuentros con los padres de los centros preferentes TGD iniciado por el EOEP específico de AGD y continuado por los EOEP generales y/o DO. Además de toda la red informal de asociaciones y confederaciones de alumnado con TEA que aportan información y ofertas de ocio.	Se valora muy positivo el intercambio de información especializado de médicos (dentistas) que trabajan con TEA, equino terapia, ocio y tiempo libre ...
	(V9) Existe at. específica en EI alumno TEA	El programa de centros preferentes para alumnado con TGD (2001-2002) comenzó de manera experimental en la Escuela Infantil "Lope de Vega". Sin embargo, actualmente se ha	Plan Marco 2003 Resolución de 7 de abril de 2006

9. MADRID (C. de)		
Variable evaluación	Información relevante	Observaciones
	restringido a la enseñanza básica en CEIP e IES (de 3 a 20 años) No se imparte en el primer ciclo de EI debido al cambio de modelo de gestión indirecta (EEI y Casas de niños)	
Decisiones a nivel de centro	(V10) Existencia PAD Sí existencia del PAD dentro del PE Dada la falta de normativa de inclusión educativa, el PAD se convierte en eje vertebrador de todos los documentos del centro.	Instrucciones 19/7/05
	(V11) Inclusión TEA en doc. del centro En los centros de escolarización preferente para alumnado TGD no solo se incluye en el PE, el PAD y las programaciones del aula, también se elabora un Proyecto de creación del centro preferente con un guion unificado para toda la Comunidad de Madrid (CM)	La creación de centros preferente para TGD, se ha pasado de ser voluntario a ser "impuesto" por la Administración dada la gran demanda. Reciben subvenciones del Fondo Social Europeo
Decisiones a nivel de aula	(V12) Modalidad apoyo PT/AL Se han publicado sucesivas Circulares para ir regulando los criterios de apoyo a los ACNEE, dentro o fuera del aula. En base al principio de normalización se realizará dentro del aula de referencia, siempre que la organización y funcionamiento del centro lo permita. Además, se establece el apoyo fuera del aula de referencia en grupos de al menos 3 ACNEE, de 6 a 9 horas/semanales; en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.	Orden 12/9/90 (derogada) y Circular del 27/7/12
	(V13) Metodología estructuración trabajo La Dirección General de Infraestructura dota a los centros de escolarización preferente para TGD de un inventario de materiales que fomentan las metodologías estructuradas (Tablet, pizarra digital, impresora en color, plastificadora, etc.) propias de estos alumnos TEA de las aulas TGD. El portal Educa.madrid.org fomenta las metodologías innovadoras: EDUCASAAC, recursos en la nube, el portal de mejora de la convivencia y clima social, etc.	La formación específica en metodologías: TEACCH, PECs, PEANA, no son ofertadas y los docentes deben formarse por su cuenta.
Decisiones a nivel individual	(V14) Nivel adaptación curricular Se realizan adaptaciones personalizadas de acceso en Teoría de la Mente, habilidades sociales, coherencia central, comunicación con SAAC adecuados, así como, de adaptación de los elementos del currículo en las diferentes áreas. Serán elaboradas por el profesor tutor, los profesores especialistas (donde se requiera adaptaciones), el profesor de apoyo PT/AL y el orientador.	Orden 3622/14 Existen dificultades en la implantación real de las ACIs

Tabla . Evaluación del grado de cumplimiento de la C. de Madrid con la legislación estatal

CCAA 9. MADRID (C. de)			
Articulado LOE	Concepto evaluado	Grado de cumplimiento	Observaciones
Artículo 1. Principios	Equidad	Cumple	Mejoras significativas: a nivel Decreto de atención diversidad
	Flexibilidad	Cumple	Mejoras significativas: a nivel Decreto de atención diversidad
	Orientación educativa	Cumple	Mejoras significativas: a nivel Decreto de atención diversidad, con dictámenes en base a clasificación OMS CIE-10.
	Esfuerzo compartido y papel familias	Cumple	Mejoras significativas: a nivel Decreto de atención diversidad.
	Libertad de enseñanza	Cumple	Mejoras significativas: a nivel Decreto de atención diversidad
Artículo 4. Enseñanza básica	Atención a la diversidad	Cumple	Mejoras significativas: Regulado a nivel de Decreto propio de atención a la diversidad. Creación de aulas TGD
Artículo 6 bis. Distribución competencias	Currículo único. Formación oficial	Cumple	Mejoras significativas: se realizan modificaciones dando importancia a los ejes transversales (igualdad, etc.) y a la libre configuración para mejorar la convivencia.
Artículo 19 Principios pedagógicos	Atención a la diversidad en E.P.	Cumple	Mejoras significativas: Regulado a nivel de Decreto propio de atención a la diversidad y Decreto de Currículo con texto consolidado.
Artículo 22 Principios generales	No discriminación Título ESO	Cumple	Mejoras significativas: especifica en las adaptaciones curriculares de cada alumno el curso al que corresponde.
Artículo 26 Principios pedagógicos	Atención a la diversidad en ESO	Cumple	Mejoras significativas: Regulado en Decreto de atención diversidad y Decreto de Currículo, especificando a que nivel corresponde la ACI.
Artículo 74. Escolarización	Modalidades escolarización	Cumple Condicionado	Mejoras significativas: creación de gran número de aulas TGD en CO de escolarización preferente, tanto en CEIP como IES. Divergencia y severidad: concentración de aulas TEA en determinados CO y por tanto zonas, dificultando el acceso a las mismas y condicionando la libertad de elección a los padres.
Artículo 102. Formación	Programas de formación	Cumple	Mejoras significativas: no existen.

CCAA 9. MADRID (C. de)			
Articulado LOE	Concepto evaluado	Grado de cumplimiento	Observaciones
permanente	permanentes		
121. Proyecto educativo	PAD	Cumple	Mejoras significativas: no existen.
Artículo 157 Recursos mejora de aprendizajes	Recursos	Cumple	Mejoras significativas: El portal Educa.madrid.org fomenta las metodologías innovadoras: EDUCASAAC, compartir experiencias educativas a través nube, etc.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las conclusiones se expondrán de forma global, pero dando respuesta a los objetivos planteados previamente, y con el detalle necesario en cada apartado como para comprender la profundidad de la investigación realizada. Concretándose las conclusiones de la presente investigación en los siguientes puntos:

Se observa un cambio actitudinal y conceptual de la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), en general, así como del alumnado con discapacidad o trastornos graves de la conducta (donde se incluyen los TEA) en particular, como podemos ver en todas las variables de estudio y en los cambios normativos de cada CCAA, especialmente de aquellas que han publicado recientemente Decretos de inclusión (Aragón y Castilla la Mancha), Decreto de accesibilidad universal (Navarra) y el II Plan de atención a la diversidad (Castilla y León).

La existencia de coordinación entre los servicios educativos y sanitarios, está permitiendo hacer una detección e intervención precoz en los diagnósticos de alumnado TEA, tal y como se observa en los estudios epidemiológicos de los últimos años que desvelan un incremento de los casos identificados, pasando de un ratio de 1/2500 niños a 1/100 niños. Debido a: al aumento real de incidencia, unido a las modificaciones en los criterios diagnósticos, la especialización de las redes de orientación educativa, la aplicación de nuevos instrumentos de evaluación, las vías de gestión online, y una mayor concienciación de la comunidad educativa desde edades tempranas.

Las diversas modalidades de escolarización propuestas por cada CCAA, de mayor a menor inclusión, parten de las opciones que permite la normativa estatal y de sus propias competencias, generando un continuo de opciones desde los centros ordinarios (CO) sin o con apoyos, los CO de escolarización preferente (aulas especializadas) con apoyos intensivos y especializados o a través de la escolarización combinada y finalmente en centros de educación especial (CEE) con apoyos extensos y especializados.

La intervención en los diferentes niveles de concreción curricular está permitiendo, por parte de todos los agentes implicados, una reflexión horizontal y vertical que causa un cambio de mirada en el modelo pedagógico que hasta ahora se está implementando. Se observa una transformación del modelo pedagógico enriquecido por la diversidad del alumnado, el uso de las metodologías y herramientas innovadoras y tecnológicas, el cambio de roles compartidos entre profesorado y alumnado con aprendizajes cooperativos, etc.

El análisis de impacto que estas divergencias tienen sobre la atención a las personas con TEA y sus familiares. Se extraen, de los anteriores análisis descriptivos y de convergencias/divergencias, las siguientes conclusiones:

Las familias que por diferentes causas tienen que trasladarse de unas comunidades a otras se encuentran con: 1) Igual continuo en la respuesta educativa en CO, CO de escolarización preferente, en CEE o unidades de educación especial (UEE) en CO y escolarización combinada en CO y CEE, 2) Igual ratio en las aulas especializadas en CO, de 3 a 5 niños con TEA., 3) Diferentes clasificaciones diagnósticas al haber todavía tres CCAA (Madrid, Extremadura y Murcia) que no han modificado la normativa y los modelos de dictamen de escolarización, 4) Diferentes protocolos de detección, evaluación y diagnóstico en función de los protocolos de coordinación de los servicios educativos y sanitarios, 5) Diferentes modelos de redes de orientación educativa unos más internos a cada centro (EEI, CEIP, CEIPSO e IES/ESO) y otros externos y que intervienen a demanda de los equipos docentes y directivos de los centros y las familias. 6) Diferentes nomenclaturas en las modalidades de escolarización: desde aulas abiertas, enclave, TGD, TEA... Siendo lo más general en todas las CCAA la escolarización en CO preferentes con aulas específicas con apoyos intensivos y especializados de PT/AL/ATE, Técnico educativo o Integrador social, 7) Diferentes intervenciones de los profesionales de apoyo PT/AL dentro o fuera del aula de referencia.

Y, finalmente, referido al objetivo específico 4: La identificación de posibles líneas de mejora a nivel CCAA se han expuesto brevemente en el objetivo general. A nivel estatal se espera un cambio legislativo en el 2020 que ha pasado por un proceso de consulta ciudadana. Actualmente, hay elaborado un Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE) que, desde el pasado 15 de febrero de 2019 fue aprobado en el Consejo de Ministros y publicado por el Boletín Oficial de las Cortes el 22 de febrero. Cuyos objetivos propuestos son: 1) Modernizar el sistema educativo, 2) Recuperar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, 3) Mejorar los resultados y aumentar el éxito escolar, 4) Estabilizar el sistema educativo como pilar básico de las políticas de conocimiento.

Y los ejes transversales que propone son: a) Derechos de la infancia, b) Perspectiva de género y coeducación, c) Educación digital, d) Aprendizaje competencial y personalizado, y e) Educación para el desarrollo sostenible.

Para concluir, la presente investigación confirma que, a pesar de existir una creciente y real preocupación por ofrecer una adecuada respuesta educativa al alumnado con Autismo/TGD/TEA en todo el territorio español objeto de la presente investigación, también pueden acreditarse diferencias en la respuesta educativa entre unas comunidades autónomas y otras. Dicha respuesta educativa y posibilidades de intervención que se ofrecen, origina diferentes respuestas educativas, dependiendo de la comunidad autónoma, y por tanto, diversas posibilidades de actuación ante un alumnado que se encuentra amparado dentro de ámbito de aplicación de la legislación estatal como otro colectivo más, que debería tener la posibilidad de conseguir las máximas opciones de actuación de los profesionales que le acompañan en su proceso educativo adaptado, con la finalidad última de alcanzar el equilibrio y la madurez que le sea posible, como el resto de sus compañeros y amigos de aula, con independencia de la comunidad autónoma en la cual se ubique dicha aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aierbe, A. (2005). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Málaga: Aljibe
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Alcantud, F. (2007). *Intervención psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Madrid: Pirámide
- APA (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Quinta edición (DSM5). Madrid: Médica Panamericana
- Cayo, L. (2004). *Atención educativa a las personas con discapacidad*. Madrid: CERMI

- Carrera, C., López, T., Matías, p. y Santamaría, C. (2016). *Agenda de trabajo del orientador. En centros educativos de educación infantil y primaria*. Madrid: Narcea
- CERMI (2003). *Nueva legislación sobre discapacidad en España*. Madrid: CERMI
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*. Madrid: Narcea
- Echeita, G. (2011). *Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó
- FAAPHA (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con trastorno del espectro autista*. Sevilla: Junta de Andalucía
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2005). *Libro blanco de atención temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad
- Fiuza, M. J., & Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Pirámide.
- Hernández, J. M^a, Martín, A. y Ruíz, B. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Teleno
- Herráez, J. (2000). *Legislación básica de educación en mapas*. Madrid: EOS
- Howlin, P.; Baron-cohen, S. y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para los educadores*. Barcelona: CEAC
- Rivière, A. (2004). *El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo*. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial
- Rodríguez, J. y Cruz, P. (2015) *¿Nueva forma de programar? Concreción curricular tras la LOMCE*. En Biblioteca Digital Red de Revistas científicas de América Latina y Caribe, España y Portugal. Año 31, Nº Especial 2 (2015): 938 – 961 ISSN 1012-1587
- Sánchez, A. y Torres, J.A. (2004). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide
- Verdugo, M.A. (2005). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI
- VV.AA. (2007). *Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación

NORMATIVA CONSULTADA A NIVEL ESTATAL

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL – GOBIERNO DE ESPAÑA

<http://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/in/comunidades-autonomas.html>

Tanto Ceuta como Melilla se rigen por la normativa directa del Ministerio con competencias Educativas. Alguna de esta legislación es:

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del 2º 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.
- Corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (Norma derogada, con efectos de 4 de noviembre de 2009, por la disposición derogatoria única del [Real Decreto](#)

[1635/2009](#), de 30 de octubre, Ref. BOE-A-2009-17431, sin perjuicio de lo establecido en la disposición transitoria única, según la cual se seguirá aplicando hasta la publicación de la normativa que, en desarrollo del citado real decreto, regule la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. Téngase en cuenta que la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se ha regulado mediante la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por lo que el presente Real Decreto ha dejado de estar vigente. Ref. BOE-A-2010-5493.)

- Resolución de 25 de abril de 1996, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la enseñanza básica obligatoria en los centros de educación especial
- Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta (PFTVA) destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales en Centros de Educación Especial
- Orden 4126 de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo (SE DEROGA, por Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo (Ref. BOE-A-2010-5493))
- Orden 4127 de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la Realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (SE DEROGA, por Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo (Ref. BOE-A-2010-5493))
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio. Regulación de las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. (Procede del desarrollo de la LOCE).
- Real Decreto: Regulación de la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. (Orden ECD/144/2018, de 19 de febrero, por la que se modifica la Orden ECD/724/2015, de 22 de abril, por la que se regula la admisión de alumnos en los centros públicos y privados concertados que imparten el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato en las ciudades de Ceuta y Melilla)
- Orden de 10 de julio de 1995 por la que se regula la adaptación del currículo de la educación física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el bachillerato unificado y polivalente, en la formación profesional de primer y segundo grados y en la educación secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de veinticinco años (SE DEROGA, por Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo)
- Orden de 18 de septiembre de 1990 por la que se establecen las proporciones de profesionales/ alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales (SE DEROGA, por Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo (Ref. BOE-A-2010-5493))

La legislación educativa utilizada relativa a las distintas comunidades autónomas no se detalla en este apartado, por motivos de espacio en este documento.

Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente

La educación crítica e inclusiva se ha convertido en un imperativo ético y vital, en la actual sociedad, ante el auge del fascismo, que estamos experimentando en las actuales democracias de baja intensidad. Necesitamos recuperar y repensar el modelo educativo actual desde las pedagogías del oprimido y de la liberación, de Pablo Freire, que actualmente están siendo perseguidas, en la cuna donde surgieron, por el régimen ultraderechista y fascista del exmilitar Jair Bolsonaro, en Brasil. Desde perspectivas críticas e inclusivas que nos permitan impulsar de nuevo el horizonte de la educación como herramienta de construcción de un mundo mejor, más justo, más humano, más libre, en sintonía con los ideales republicanos de libertad, igualdad y fraternidad.

Necesitamos otro modelo de educación para otro modelo de sociedad donde no sea posible, ni siquiera pensable, el fascismo y sus doctrinas del odio al diferente, de antifeminismo, de antiecologismo y de desprecio a los derechos humanos más fundamentales. Un modelo de educación basado en el bien común. Que defienda y garantice el derecho a la mejor educación posible a todos los seres humanos, independientemente de su clase social, de su etnia, de sus creencias o de su sexo.

Por eso en este libro se plantean propuestas y experiencias que apuestan por un modelo educativo que garantice el bien común de todos y de todas y no el de unos pocos. Que luchan por la mejora de todas las escuelas públicas, en vez de incitar a las familias a elegir y competir, ya que no solo preserva los fines sociales de la educación, sino que garantiza la cohesión social. Que entienden la educación como un bien común, en el que las familias participan, no como clientes, sino como copartícipes activos en la construcción social de una escuela beneficiosa, no solo para sus hijos e hijas, sino también para los hijos e hijas de los demás. Que consideran que la finalidad de la educación es conseguir fundamentalmente el gusto por el saber, el desarrollo moral y la formación de ciudadanía crítica y comprometida con la mejora de la sociedad en la que viven.

Experiencias y propuestas que reivindican una educación laica, que respete la libertad de conciencia de los niños y niñas; una educación inclusiva, que mire desde la perspectiva de un nosotros y nosotras común atendiendo a la diversidad con recursos; una educación equitativa, que ofrezca igualdad de oportunidades no solo de acceso, sino también durante el proceso educativo y al

finalizarlo. Que defienden, en definitiva, una educación pública con financiación suficiente para que destinemos los recursos públicos a lo verdaderamente valioso, en vez de dilapidarlo en rescatar bancos y financieras o fabricar armamento para la guerra.

No podemos ser indiferentes ante el odio y la injusticia. Vivir, como decía Antonio Gramsci, quiere decir tomar partido. Por la justicia y la solidaridad. Por eso como plantean Nichols & Berliner (2007) como objetivo fundamental de la educación: *“deberíamos ser el número uno en el mundo en porcentaje de jóvenes de 18 años que están política y socialmente implicados. Mucho más importante que nuestras puntuaciones en matemáticas y nuestras puntuaciones en ciencia es la implicación de la generación siguiente en el mantenimiento de una democracia real y en la construcción de una sociedad más justa para los que más la necesitan: los jóvenes, los enfermos, los ancianos, los parados, los desposeídos, los analfabetos, los hambrientos y los desamparados. Se deberían identificar las escuelas que no pueden producir ciudadanía políticamente activa y socialmente útil y divulgar sus tasas de fracaso en los periódicos”*.

Por eso, ahora más que nunca, es necesario articular con todas estas experiencias y propuestas un amplio espacio de confluencia en la defensa de este modelo anti-neoliberal y postcapitalista de educación al servicio del procomún. Un modelo de Escuela Pública que responda al modelo de sociedad que queremos construir. En este libro, la comunidad educativa y social comparte iniciativas y alternativas contra las políticas educativas del neoliberalismo y el neoconservadurismo, que suponen el ataque más grave a la educación pública desde la transición, que nos quiere retrotraer al modelo de escuela decimonónica y que, con la excusa de la crisis, pretenden convertir la educación pública en una red subsidiaria y asistencial, dirigida a los sectores más desfavorecidos y con mayores dificultades de aprendizaje.

Debemos seguir avanzando hacia un modelo educativo que contribuya al éxito escolar de todo el alumnado y a la formación de personas más iguales, más libres, más críticas y más creativas. Lucio Anneo Séneca, en el siglo IV antes de nuestra era, afirmaba: *“no nos atrevemos a hacer muchas cosas porque aseguramos que son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos a hacerlas”*. Tenemos que atrevernos a soñar. Nos jugamos el futuro de nuestros hijos e hijas, y el de la sociedad en su conjunto. Educación o barbarie, no hay neutralidad posible.