

Delfín Ortega-Sánchez  
Verónica Onrubia-Martínez (Eds.)

# Educación a través del conocimiento

Nuevas investigaciones  
e innovaciones

# **Educación a través del conocimiento. Nuevas investigaciones e innovaciones**

Delfín Ortega-Sánchez  
y Verónica Onrubia-Martínez (Eds.)

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Educación a través del conocimiento. Nuevas investigaciones e innovaciones*

EDICIÓN:

Delfín Ortega-Sánchez Verónica  
Onrubia-Martínez  
(Eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

- Prof. Dr. Gianluca Amatori, (Università Europea di Roma),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2477-2422>
- Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, (Universidad de Sevilla).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>
- Prof. Dr. Antonio Cortijo, (University of California at Santa Barbara).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>
- Prof. Pompilio Cusano, (Università Telematica Pegaso).  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1619-9969>
- Profa. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, (Universidad de Alicante),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8326-1879>
- Profa. Dra. Carmen Díez, (Universidad CEU Cardenal Herrera),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-6233>
- Profa. Dra. Mariana González Boluda, (University of Reading),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-5708>
- Prof. Dr. Alexander López Padrón, (Universidad Técnica de Manabí),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-7758>
- Prof. Dr. Hans-Ingo Radatz, (Otto-Friedrich-Universität Bamberg).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7220-4094>
- Profa. Dra. Yanira Mesalina Ramirez Cruz, (Universidad Tecnológica de El Salvador).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-00034393-1270>
- Prof. Dr. Diego Xavier Sierra Pazmiño, (Universidad Central de Ecuador).  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6115-3957>

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2024

© De la edición: Delfín Ortega-Sánchez y Verónica Onrubia-Martínez

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

ISBN: 978-84-1079-034-6

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

# Índice

<i>Presentación. Educación a través del conocimiento. Nuevas investigaciones e innovaciones</i>	
Delfín Ortega-Sánchez, Verónica Onrubia-Martínez .....	1
<i>Comportamiento relacional y aprendizaje: innovaciones en la Teoría de los Marcos Relacionales</i>	
Oscar Giovanni Balderas Trejo, María Luisa Cepeda Islas, María Leticia Bautista Díaz .....	3
<i>El pensamiento computacional y la competencia digital: claves para desarrollar la mirada crítica para la sociedad digital</i>	
Ainara Bilbao Eraña, Amaia Arroyo Sagasta, Egoitz De La Iglesia Ganboa.....	14
<i>Alteridad y reconocimiento como itinerarios pedagógicos interculturales para la paz</i>	
Francesco Bossio .....	24
<i>Comprensión del proceso de internalización de feedback: más allá de la información auto-reportada</i>	
Elena Cano García· Ludmila Martins Gironelli, Maite Fernández Ferrer .....	33
<i>Aproximación histórica al aporte de la inspección educativa a la profesionalización docente en Angola, España y Portugal</i>	
Louryval Capina, Héctor Monarca.....	46
<i>Importancia de los indicadores de salud en el ámbito educativo para una educación de calidad desde la competencia musical</i>	
Amparo de Dios Tronch .....	57
<i>Acompañando el miedo y el talento desde la infancia. Otra mirada</i>	
Carmen Díez González.....	71
<i>Creatividad y gamificación en el deporte</i>	
Salvador Doblás Arrebola, Francisco José Florido Esteban.....	79
<i>Pedagogía del jazz en educación primaria y secundaria: metodologías y enfoques desde una reflexión teórica</i>	
Cristina del Pilar Gallego Fernández, Clarissa Foletto .....	89
<i>Modelo multidisciplinar para enseñanza de la historia mediante proceso de investigación. Diseño del currículo docente para el desarrollo de proyectos</i>	
Ángel García Díaz-Madroño .....	101
<i>La literatura y los recursos digitales para el desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Infantil</i>	
Loreto Gómez López-Quñones, Ana Ruiz-Alarcón.....	113
<i>La marginalidad entre odio y redención. El papel crucial de la escuela en la promoción de la inclusión y la equidad</i>	
Marco Leggieri.....	124

<i>Caligrafía en la metodología de Formación Profesional</i> Silvia López-Alonso .....	132
<i>Una hibridació i una relectura dialèctica medieval de Jofre de Foixà</i> Robert March Tortajada, Julia Haba-Osca .....	144
<i>Disputas sobre la formación de maestros y maestras en el Siglo XIX</i> Héctor Monarca .....	152
<i>Sport And Integration Into Multicultural Teams: The Cohesion Relationship Between National And Cultural Identity</i> Apostolos Mourgos .....	164
<i>La tesis del declive institucional de la escuela en Europa y Latinoamérica. Variaciones interpretativas y crítica al uso a-histórico de las teorías noroccidentales</i> Pablo Neut Aguayo, Paula Lozano-Mulet .....	177
<i>Innovación social universitaria como factor en la transición sostenible hacia la agenda 2030 en Paraguay</i> María Gloria Paredes, Luis Guillermo Maldonado .....	186
<i>Diseño y gestión pedagógica del espacio escolar: implicaciones didácticas</i> Francisco Javier Pericacho Gómez.....	200
<i>Didáctica de la “Reconquista” en el aula de educación secundaria. Narrativa nacional y pensamiento crítico (1939 - 2022)</i> Juan José Pizarroso Serrano .....	209
<i>Las “Escuelas Normales” Pestalozziana y Lancasteriana en la formación no institucional de los maestros en España</i> José Ángel Povés Jiménez.....	221
<i>Humanizar la educación: una recuperación del sentido de lo humano a través de la filosofía política de Tomás Moro y el humanismo renacentista</i> María Rodríguez Lorca .....	233
<i>La gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior en Latinoamérica: características, tendencias y desafíos</i> Viviana Jazmila Salamanca Pérez, Jesús Enrique Beltrán Virgüez .....	244
<i>El educador social ante el edadismo: estrategias desde un compromiso ético y social</i> Esther Sánchez Sánchez, Inmaculada Montero García, Nazaret Martínez Heredia...	255
<i>Didáctica de la filosofía y procesos inclusivos interdisciplinarios: el aporte de los Episodios de Aprendizaje Situado y del enfoque narrativo</i> Alessia Travaglini .....	267
<i>The Lifelong Training Of Financial Auditors Of The Ministry Of Finance (Central Government) And The Independent Authority Of Public Revenue (Independent Authority) In Greece. Current Situation</i> Nikos Tetradis.....	278

<i>Current State Of Information Systems In Schools In Greece</i>	
Aikaterini Xenidou .....	290
<i>Aportes de la teoría de estructuración en la investigación educativa</i>	
Xiaolong Yu.....	302
<i>Introducción a los fundamentos epistemológicos de la Educación en Agroecología: desde las prácticas campesinas hacia la formalización curricular de escuelas</i>	
Vitor Moretti Zonetti .....	314



## **Presentación. Educación a través del conocimiento. Nuevas investigaciones e innovaciones**

El presente libro es una obra colectiva que reúne aportaciones de docentes e investigadores de diversas instituciones y especialidades. En un contexto de cambios vertiginosos y desafíos educativos globales, este volumen presenta un valioso conjunto de estudios, análisis y propuestas orientadas a fortalecer y actualizar la práctica educativa desde una perspectiva interdisciplinaria y centrada en la innovación. Se parte del reconocimiento de que la educación contemporánea enfrenta retos complejos, donde aspectos como la inclusión, las competencias transversales y la sostenibilidad se proponen como piezas necesarias para una formación completa y adaptada a las demandas actuales. A través de los distintos capítulos, se ofrecen reflexiones profundas sobre temas cruciales, como el aprendizaje relacional, la gamificación, la pedagogía aplicada a las artes, el desarrollo de habilidades digitales y las estrategias de enseñanza en contextos multiculturales, entre otros. Cada una de estas temáticas es abordada desde una visión fundamentada en la investigación, ofreciendo soluciones y herramientas que pueden ser aplicadas en los distintos escenarios de aprendizaje.

Desde el inicio, este libro marca su compromiso con el rigor académico y el avance del conocimiento educativo. El proceso de selección y evaluación de los capítulos, realizado bajo un estricto y cuidado sistema de revisión doble ciego, garantiza la calidad y pertinencia de cada contribución. En este sentido, se ofrece una cuidada compilación de estudios minuciosamente evaluados con el fin de cumplir con los altos estándares de originalidad, fundamentación teórica y rigor metodológico requeridos. Además, la obra cuenta con la colaboración de un comité científico internacional, que refuerza el alcance y la proyección del volumen en el ámbito educativo global.

En cuanto a su estructura, esta permite explorar diferentes perspectivas y enfoques, reflejando la complejidad y la riqueza de la educación como campo científico de estudio. Uno de los temas recurrentes es la necesidad de desarrollar competencias digitales y habilidades de pensamiento crítico en el alumnado. En un mundo cada vez más digitalizado, estas competencias no solo representan una habilidad técnica, sino una capacidad para interpretar, cuestionar y utilizar, de manera consciente, la tecnología. En esta línea, algunos capítulos analizan el pensamiento computacional y su impacto en la capacidad de resolver problemas y diseñar sistemas desde edades tempranas, mostrando cómo estas habilidades, más allá de su valor en el ámbito de la informática, potencian el aprendizaje crítico en diferentes disciplinas. Se examina cómo el pensamiento computacional, junto con la competencia digital, permite al alumnado adaptarse a un entorno digital y, al mismo tiempo, contribuir activamente a la sociedad desde una mirada crítica. Otra aportación significativa de este libro reside en su enfoque en la inclusión educativa, mediante la atención a la forma en que el sistema educativo puede responder a la diversidad y promocionar una educación más justa y equitativa. Desde la definición de nuevos enfoques metodológicos hasta la propuesta de diseños prácticos, se exploran estrategias que buscan hacer de la educación un espacio accesible, reconociendo las naturales contribuciones de la riqueza

de la diversidad cultural y social al aula. Un capítulo especialmente relevante centra su interés en la pedagogía intercultural y el papel de la alteridad en la construcción de sociedades más pacíficas, donde la educación constituye un privilegiado espacio para el reconocimiento mutuo y el diálogo.

Desde el ámbito de la innovación pedagógica, la obra también presenta estudios que exploran la utilización de nuevas metodologías y herramientas. La gamificación, la creatividad en el deporte, o la pedagogía aplicada a la música y al arte son solo algunos ejemplos de cómo la innovación puede transformar las experiencias de aprendizaje. Estos capítulos presentan casos de estudio y análisis detallados de cómo estas estrategias pueden contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales, promover la motivación y generar ambientes de aprendizaje dinámicos. Así, se invita a los y las docentes a experimentar y adaptar estas metodologías a sus propios contextos, y promover una enseñanza centrada en la persona que aprende. De forma equilibrada, la perspectiva histórica ocupa, igualmente, un reconocido lugar en esta obra, con el objeto de proporcionar contextos válidos para la comprensión de la evolución y raíces de muchos de los temas discutidos. Varios capítulos examinan cómo la formación de los y las docentes y los enfoques pedagógicos han cambiado a lo largo del tiempo, con el propósito de enriquecer las prácticas educativas actuales, a partir de los avances del pasado. Este enfoque histórico resulta esencial, pues subraya la importancia de construir el conocimiento educativo, necesariamente basado en el conocimiento acumulado y en la reflexión crítica de experiencias anteriores.

Finalmente, este libro se desarrolla en una intencional sinergia dialógica entre teoría y práctica. Los autores y las autoras ofrecen propuestas y modelos aplicables a distintos contextos y orientadores de la propia práctica docente del profesorado, del personal investigador y de educadores y educadoras interesados en incorporar nuevas ideas y prácticas en sus entornos más próximos. Estamos ante una obra, en definitiva, esencial para cualquier persona interesada en el avance de la educación y en la aplicación de prácticas innovadoras en el aula. Cada capítulo es una invitación a reflexionar sobre cómo transformar la enseñanza en un eficaz instrumento de cambio y crecimiento social, promoviendo una educación que responda a las necesidades de una sociedad en constante evolución.

Delfín Ortega-Sánchez, *Universidad de Burgos (España)*  
Verónica Onrubia Martínez, *Universidad de Alicante (España)*  
Editores

# Comportamiento relacional y aprendizaje: innovaciones en la Teoría de los Marcos Relacionales

---

Oscar Giovanni Balderas Trejo

María Luisa Cepeda Islas

María Leticia Bautista Díaz

*Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

**Abstract:** Psychology has traditionally explored learning by emphasising intelligence measurement and effective pedagogical strategies. However, terms like “intelligence,” “learning,” and “knowledge” are not precise technical concepts but everyday terms with variable meanings, complicating rigorous experimental examination. The Relational Frame Theory (RFT) offers an alternative framework, introducing relational behaviour as a new unit of analysis. This behaviour refers to the ability to establish symbolic and contextual relationships beyond immediate experience. RFT emphasises that context and reinforcement history are crucial for understanding how internal events predict and modify behaviour. It redefines behaviour to include all actions, both public and private, making relational response a key functional unit for analysing verbal behaviour. This approach, based on discriminated operants, aims to provide an inductive explanation of cognition and language, addressing issues like language origins, self-reference, and cognitive evaluation. RFT characterises relational responses by properties of mutual linkage, combinatorial linkage, and transformation of stimulus functions, facilitating accelerated learning and adaptation. These responses play a crucial role in adaptability, correlating with superior cognitive and linguistic skills. RFT introduces a multidimensional and multilevel model (MDML) to study these relationships, conceptualising degrees of derivation, complexity, coherence, and flexibility. MDML illustrates how analytical units interact in experimental and practical settings, offering a tool to study dynamic functional relationships and their impact on learning and cognition.

**Keywords:** contextual behavioural sciences, relational frame theory, multidimensional and multilevel model, learning

## 1. INTRODUCCIÓN

La psicología ha abordado desde diferentes perspectivas el proceso de enseñanza-aprendizaje centrándose en el constructo de la inteligencia, su medición y su desarrollo; o centrándose en el diseño de procedimientos didácticos que favorezcan el aprendizaje, este es el caso de la teoría de los marcos relacionales (TMR), la cual surge como una aproximación analítico-funcional del estudio del lenguaje y la cognición (Barnes-Holmes, Valverde y Whelan, 2005). En la obra más representativa de esta teoría *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition* (Hayes, et al., 2001) sus autores postulan una evolución de la teoría de la conducta operante, en particular de su definición de la conducta verbal, mediante el reconocimiento del efecto de los elementos contextuales sobre la conducta (como en la teoría interconductual postulada por Kantor en 1978).

## 1.1. Historia de la Teoría Conductual

El análisis de la conducta ha sido considerado equivalente a la teoría de la conducta operante desarrollada por Skinner, teniendo sus inicios en la obra *The behavior of organisms: An experimental analysis* publicada en 1938 (Skinner, 2019), donde este autor comienza a estructurar las bases de esta teoría y señala el requerimiento de un análisis particular para la conducta denominada como conducta verbal. En 1945 Skinner incluyó a la teoría operante el término evento privado para referir a las conductas que no son observables de manera directa, haciendo un isomorfismo del concepto *pensamiento*; posteriormente en 1957 (Skinner, 1981) desarrolló el término conducta verbal definiéndolo como cualquier comportamiento por parte de un hablante, reforzado a través de la mediación de un oyente que es entrenado por una comunidad verbal para mediar en dicho refuerzo, a esta conducta se le estableció como producto de un evento privado en la interacción con un estímulo discriminativo.

## 1.2. Problemas en la Teoría Conductual

Sin embargo, esta definición de la conducta verbal y su vinculación con los eventos privados no constituyen un fenómeno explicable mediante la investigación experimental, ya que carece de una definición funcional, al igual que las definiciones ofrecidas por las perspectivas histórico-culturales o las cognitivas, ya que en estas aproximaciones se hace alusión a términos como estructura cognitiva, pensamiento, idea y razonamiento; conceptos que no son factibles de ser evaluados de manera experimental debido a la imposibilidad de ser observados y manipulados debido a la carencia de una definición funcional de estos términos. Términos como inteligencia, aprendizaje y conocimiento (o cognición) no son conceptos psicológicos técnicos, sino que estos son parte de las prácticas del lenguaje ordinario y se utilizan en una diversidad de contextos (Ribes-Iñesta, 2008). Al carecer de la posibilidad de ser analizados de manera experimental, es imposible conocer si los fenómenos encontrados corresponden a las variables que se pretende estudiar o a factores externos (Hayes et al., 2001).

Ribes-Iñesta en el 2012 identificó las problemáticas principales para el uso del concepto conducta verbal como unidad de análisis: la insuficiencia lógica de la definición de conducta verbal; la inconsistencia del tratamiento analítico que hace de la conducta verbal respecto de las propuestas generales que fundamentan su interpretación como un caso especial; la violación de las definiciones básicas de las categorías del condicionamiento operante al extenderlas al análisis de algunas clases generales de comportamiento verbal; Las contradicciones en que se incurre al tratar algunos problemas derivados de las propias definiciones y taxonomía propuesta para el estudio de la conducta verbal.

Este mismo autor (Ribes-Iñesta, 1999) señaló que el uso de la conducta verbal como unidad de análisis forzó a una definición operacional inconsistente de dicho tipo de conducta, al uso discrecional y violación de las definiciones de los procesos operantes, a igualar forma con función en la identificación de clases operantes, a contradicciones en los criterios para la categoría a la que pertenece un episodio verbal y a postular finalmente procesos análogos a los criterios gramaticales para dar cuenta de la complejidad del lenguaje como comportamiento vivo entre dos individuos.

A causa de la inconsistencia de la definición de conducta verbal en la teoría conductual y de los elementos implicados en el aprendizaje mediado por esta conducta, en esta investigación se adoptará la concepción del análisis de la conducta aportado por Ribes-Iñesta (2016) en donde le define como un método para examinar el cómo ocurren los fenómenos, cómo se relacionan, bajo qué condiciones, cómo se afectan mutuamente los diversos elementos que constituyen el fenómeno, como varía el fenómeno como un proceso en el tiempo y en el espacio, así como las características circunstanciales de dichas dimensiones.

## 2. TEORÍA DE LOS MARCOS RELACIONALES

Con base en esto la Teoría de los Marcos Relacionales (TMR) se presenta como una aproximación analítico-funcional del estudio del lenguaje y la cognición en la que se integra una nueva unidad de análisis: el comportamiento relacional arbitrariamente aplicable, entendido como una operante generalizada y que, por tanto, apela a una historia de entrenamiento. La TMR se basa en una filosofía específica de la ciencia conocida como contextualismo funcional (Hayes et al., 1988). Contextualismo es un término empleado por Pepper en 1942 (Zettle et al., 2016), quien pretendía aplicarlo a formas de pragmatismo. Este autor delineó cuatro cosmovisiones básicas o formas en que las personas tienden a organizar su comprensión del mundo a través de metáforas simples de sentido común. Estos puntos de vista proporcionan una forma de comprender la naturaleza del mundo (supuestos ontológicos) y los criterios por los cuales se determina la “verdad” (supuestos epistemológicos). De estos, dos son los más relevantes para las ciencias del comportamiento: el mecanicismo (también denominado “realismo elemental”), y el contextualismo, cuyas variantes son inherentes al conductismo radical, la TMR y el análisis del comportamiento (Hayes et al., 1988), así como al construccionismo social, el posmodernismo y la hermenéutica, entre otras áreas (Hayes, et al., 1993).

El contextualismo toma como base el comportamiento de un organismo completo, considerado dentro e inseparable de su contexto histórico y situacional (Hayes et al., 1988; Hayes, et al., 2012). Las partes se entienden solo en relación unas con otras y con el todo, ninguna de las partes tiene significado por sí misma. En cambio, el significado surge a través de la relación de las distintas partes: por ejemplo, en la contingencia de tres términos una consecuencia se define por su efecto sobre el comportamiento, el comportamiento por las consecuencias que produce y los antecedentes por los comportamientos que ocurren en su presencia y las consecuencias que producen esos comportamientos.

El contextualismo es monista, todos los elementos legítimos del análisis científico son físicos en el sentido de que son observables de alguna manera. Desde una perspectiva contextual, los eventos internos como las cogniciones y las emociones no son diferentes de los eventos externos, simplemente porque son privados. Kantor en 1978 señaló que todo comportamiento se produce en el contexto de un campo complejo en el que todos los miembros se influyen mutuamente de forma interdependiente.

Bajo esta concepción se vuelve esencial una unidad analítica central de todas las formas de contextualismo o pragmatismo en el acto continuo del contexto (Pepper, 1942, en Zettle, et al., 2001) con sus tres corolarios más importantes: (1) centrarse en el evento completo, (2) sensibilidad al papel del contexto en el establecimiento del ambiente natural y la función de

un evento, (3) una comprensión firme de un criterio pragmático de verdad; esto distingue al contextualismo funcional de otras formas (como el contextualismo descriptivo de los constructivistas sociales), es su objetivo estudiar la predicción e influencia del comportamiento con precisión, alcance y profundidad. Desde esta perspectiva los eventos internos son considerados como acciones del individuo para predecir e influir, que pueden ser estudiadas mediante sus consecuencias, por lo tanto, se analiza los contextos que evocan experiencias privadas y cómo el contexto afecta las relaciones entre los eventos internos y otros comportamientos. En lugar de definir el comportamiento como un evento públicamente observable, el comportamiento es todo lo que hace el organismo, ya sea público o privado.

Al tener una perspectiva diferente de lo psicológico y en particular del fenómeno de aprendizaje es necesario definir funcionalmente una unidad de análisis que permita definir y manipular la conducta verbal, la TMR define su unidad de análisis partiendo de la concepción de la operante discriminada entendida como una unidad analítica general, espacio-temporal y contextualmente definida, esta no es definida por ningún elemento en sí mismo, sino por las relaciones entre los tres elementos juntos (antecedente, comportamiento y consecuencia) que ocurren en un contexto motivacional apropiado.

Al aplicar el concepto de operante al análisis de cualquier conducta particular, es importante especificar la clase de respuesta funcional sobre la cual operan tanto el estímulo discriminativo como los reforzadores. Skinner (1981) presentó una propuesta de esto en *Verbal Behavior*, donde este autor tenía como objetivo proporcionar un análisis conceptual operante de las unidades del lenguaje humano en términos de mandos, tactos, intraverbales, etc. Sin embargo, esta definición no logra identificar las clases de respuesta clave involucradas en el lenguaje y el aprendizaje en humanos, que pueden categorizarse como genuinamente simbólicas o referenciales (Barnes-Holmes, et al., 2000).

Posteriormente, Sidman (1994) desarrolló el concepto de relación de equivalencia que hizo posible un análisis operante de las propiedades simbólicas del lenguaje. El posterior surgimiento de la teoría del marco relacional proporcionó una unidad científica de análisis de las propiedades simbólicas del lenguaje que operaba, deliberada y conscientemente por naturaleza, el marco relacional (Hayes et al., 2001).

Una vez que se ha establecido el encuadre relacional como una operante, las contingencias operantes impactan en la unidad de respuesta de relacionar en lugar de clases funcionales compuestas de presionar palancas o señalar estímulos particulares (Hayes y Barnes, 1997). Con esta unidad de análisis la TMR busca desarrollar una explicación inductiva, monista y con raíces funcionales del lenguaje y la cognición que pueda abordar temas tan diversos como los orígenes del lenguaje y el surgimiento del yo (capacidad de autorreferencia), los factores responsables de sufrimiento humano, inteligencia, razonamiento y evaluación (Hughes y Barnes-Holmes, 2016).

Para la definición de la conducta verbal Skinner (1981) ideó una explicación de contingencia directa que definía la conducta verbal como aquella que es reforzada a través de la mediación de otras personas, en la que el oyente debe estar respondiendo en formas que han sido condicionadas precisamente en para reforzar la conducta del hablante; no obstante, la definición anterior no es funcional al basarse en la historia de un segundo organismo (el oyente) en lugar del organismo de interés.

## 2.1. Unidades de Análisis

Para la TMR relacionar es un tipo de comportamiento el cual implica responder a un evento en términos de otro; si bien los humanos y los animales pueden responder relacionamente a estímulos y eventos, los humanos son capaces de desarrollar un tipo de comportamiento más complejo conocido como respuesta relacional arbitrariamente aplicable (AARR por sus siglas en inglés) la cual altera fundamentalmente la forma en que interactúan con el mundo que los rodea (Hughes y Barnes-Holmes, 2016). La AARR es determinada como una operante generalizada y puramente definida funcionalmente, relacional y arbitrariamente aplicable, pero no arbitrariamente aplicada. Representa la forma en que las personas relacionan los estímulos bajo el control del entorno pasado o presente, conocidos como señales contextuales (Hayes, et al., 2002).

Para las especies animales no humanas, las respuestas relacionales están caracterizadas por dos propiedades clave, están vinculadas a una historia de reforzamiento directa y están definidas por las características físicas de los mismos estímulos a relacionar (Hughes y Barnes-Holmes, 2016). La TMR se refiere a este tipo de comportamiento como una instancia de respuesta relacional aplicable no arbitrariamente (NAARR por sus siglas en inglés), ya que el organismo está relacionando estímulos en función de sus propiedades formales o físicas, propiedades como el color, la forma, la cantidad y el tamaño se consideran “no arbitrarias” porque se basan en las características físicas de los estímulos, a diferencia de las propiedades arbitrarias o aplicables arbitrariamente, que están determinadas por la convención social.

Si bien los humanos y los no humanos pueden mostrar NAARR, los primeros suelen estar expuestos a un conjunto de contingencias por parte de la comunidad socioverbal que dan como resultado el desarrollo de las AARR, éstas no se basa en la relación física que existe entre los estímulos, sino en la capacidad de derivar relaciones entre estímulos y eventos independientemente de sus características físicas y en ausencia de cualquier entrenamiento o instrucción directa para hacerlo, a esto se le conoce como capacidad derivativa.

Los marcos relacionales aplicables arbitrariamente pueden ser equiparados al fenómeno de equivalencia descubierto por Sidman (1994) debido a que los estímulos se relacionan arbitrariamente en función de su igualdad o similitud. Los términos originalmente ideados por Sidman (1994) para describir instancias simples de AARR no logran pormenorizar las diferentes propiedades de las respuestas relacionales en niveles de complejidad crecientes, se requiere un conjunto de términos más genérico que pudiera dar cuenta de todas las posibles relaciones derivadas que podrían establecerse entre eventos. Es por ello que la TMR argumenta que todas las relaciones de estímulo derivadas (incluida la equivalencia) se caracterizan por tres propiedades centrales conocidas como vinculación mutua, vinculación combinatoria y la transformación de funciones de estímulo (Hayes, et al., 2001): Vinculación mutua: describe la bidireccionalidad fundamental de la respuesta relacional, incluso cuando dicha bidireccionalidad no es simétrica. Sirve como un término más genérico para lo que se llama “simetría” en la equivalencia de estímulos. Si A está relacionado con B, entonces B está relacionado con A. La implicación mutua se aplica cuando en un contexto dado A está relacionado de una manera característica con B, y como resultado, B ahora está relacionado de otra manera característica con A en ese contexto. Vinculación combinatoria: refiere a una relación de estímulo derivada en la que dos o más rela-

ciones de estímulo (entrenadas o derivadas) se combinan mutuamente. Es el término genérico para la “transitividad” y “equivalencia” en equivalencia de estímulo. Si A está relacionado con B, y B está relacionado con C, entonces, como resultado, A y C están mutuamente relacionados en ese contexto. Transformación de funciones de estímulo: cuando un estímulo de una red relacional tiene ciertas funciones psicológicas, las funciones de otros eventos en esa red pueden modificarse de acuerdo con la relación derivada subyacente. Por ejemplo, una persona que está entrenada para seleccionar el estímulo B como el “opuesto” del estímulo A: si A recibe una función de castigo condicionada, se podría predecir que B tendrá funciones de refuerzo (sin tener esa función directamente entrenada), en virtud de su relación “opuesta” con el estímulo castigador.

Dado que los humanos aprenden rápidamente a relacionar estímulos que no dependan de sus propiedades físicas y que los estímulos involucrados en esas relaciones a menudo se relacionan entre sí en formas que nunca fueron entrenadas explícitamente, el AARR representa un tipo de comportamiento que acelera el aprendizaje a medida que se relaciona un mayor número de estímulos y un mayor número de relaciones. Las propiedades antes mencionadas de la respuesta relacional permiten que los organismos se ajusten mejor a sus entornos, porque relacionarse en sí mismo se convierte en una parte del entorno que aumenta el alcance de las interacciones del organismo con su contexto; también pueden actuar como si los estímulos hubieran adquirido, cambiado o perdido sus propiedades psicológicas sin necesidad de contactar directamente con las contingencias del entorno; al mismo tiempo, la capacidad de derivar relaciones de estímulo ha sido correlacionada repetidamente con las habilidades cognitivas y lingüísticas (Hughes y Barnes-Holmes, 2016).

Hayes, et al., (2001) proponen que las relaciones estudiadas por Sidman (1994) (equivalencia de estímulos) representan un menor nivel de complejidad en comparación a las tareas de tipo deductivo, las cuales presentan un mayor nivel de complejidad al establecer distintos tipos de relación entre los estímulos inmersos en el marco relacional, los tipos de relaciones que cumplen con este aspecto son (Hughes y Barnes-Holmes, 2016): coordinación: implica relacionar los estímulos sobre la base de la identidad, la igualdad o la similitud; oposición: los estímulos se relacionan de maneras que difieren en la dirección (y en el mismo grado) desde algún punto de referencia a lo largo de un continuo especificado; Distinción: diferencias un estímulo por una serie de propiedades que lo distinguen de sus contrapartes, implican relacionar estímulos que difieren en grado a lo largo de un continuo; comparación: corresponde a responder a eventos en términos de una relación cuantitativa o cualitativa a lo largo de alguna dimensión específica; relaciones espaciales: es la abstracción de una dimensión espacial a lo largo de la cual los estímulos pueden estar relacionados y, a menudo, está bajo el control de señales como “aquí / allá”, “adentro / afuera”, “adelante / atrás”, etc. relaciones temporales: se refiere a responder a eventos en términos de su desplazamiento direccional a lo largo de una dimensión (temporal) específica; relaciones déicticas: en este tipo de relaciones se especifica una relación entre estímulos desde la perspectiva del hablante: espacial (aquí, allá), temporal (antes, después), interpersonal (yo, tu); jerarquía: se refiere al hecho de que diferentes relaciones se pueden relacionar entre sí de manera jerárquica y, por lo general, están bajo el control de señales contextuales como “es atributo / parte / miembro de” o “pertenece a”; analogía: se define como a derivación de una relación de igualdad o equivalencia entre relaciones derivadas (Barnes et al., 2010).

Las AARR se aprenden a través de una historia de entrenamiento con múltiples ejemplos (MET) en diversos contextos situacionales, además como una operante, se encuentra bajo control de sus antecedentes y consecuencias. Con base en ello se puede afirmar que la equivalencia de estímulos es una de muchas clases de respuestas relacionales definidas por la actividad de enmarcar eventos relacionados.

Esta actividad se considera el proceso fundamental básico de cualquier comportamiento verbal de los humanos (Barnes-Holmes, et al., 2005). Asimismo, es factible de ser sujeta a investigación experimental, ya que se postula como una operante con un desarrollo temporal, en lugar de emerger repentinamente, son formalmente flexibles y pueden ser moldeadas, se pueden poner bajo control de las circunstancias antecedentes y se encuentran bajo control de sus consecuencias (Hayes, 1994).

Estas relaciones no parecen tener una forma inmediatamente de evaluar la fuerza relativa utilizando procedimientos de extinción, ya que, por definición implica un comportamiento que emerge y puede persistir en ausencia de refuerzo directo para patrones de respuesta particulares, dado que las contingencias son extremadamente molares. Este tipo de operantes generalizadas involucran diversos marcos relacionales con historiales de reforzamiento muy amplios que se remontan al aprendizaje temprano del lenguaje, por lo que el uso de procedimientos de extinción simples no proporciona una medida realista de la fuerza de tales operantes. Además, los patrones específicos de AARR, a menudo, están integrados funcionalmente en redes relacionales más grandes y, por lo tanto, intentar extinguir dichos patrones de respuesta puede no tener éxito porque se mantienen en función de su coherencia con la red más amplia. Es por ello que se han desarrollado modelos como el *Implicit Relational Assessment Procedure* (IRAP) para evaluar la fuerza de estas operantes (Barbero-Rubio, et al. 2016; Barnes-Holmes et al., 2010).

### **3. MODELO MULTIDIMENSIONAL Y MULTINIVEL**

Con el surgimiento del IRAP se han estudiado las propiedades de las AARR como operantes y se han conceptualizado en un modelo multidimensional, que involucra grados de derivación, complejidad, coherencia y flexibilidad (Barnes-Holmes, et al., 2016): complejidad: las formas en que los patrones de respuesta relacional pueden diferir en términos de propiedades tales como número de estímulos, relaciones, transformación de funciones y variedades de control contextual. Coherencia: se refiere a la medida en que un patrón particular de respuesta relacional produce consecuencias relativamente consistentes (reforzamiento de una respuesta en un contexto determinado). Derivación: el grado en el que una relación es adquirida sin entrenamiento previo. Flexibilidad: grado en que un patrón particular de AARR puede ser modificado por una variable contextual

Estas dimensiones se aplican cinco niveles diferentes de desarrollo de la operante: vinculación mutua; marco relacional; redes relacionales; relación de relaciones; relación de redes relacionales

Los cinco niveles y las cuatro dimensiones se cruzan para crear veinte unidades de análisis de comportamiento llamadas “functional-analytic abstractive relational quanta”, cada una de estas unidades puede conceptualizarse como una clase de respuesta verbal o relacional que puede entrar en una operante discriminada, lo que permite la manipulación directa a través de

contingencias ambientales de refuerzo adecuadamente dispuestas. Es esta herramienta analítica que han denominado marco conceptual multidimensional y multinivel (MDML) (Barnes-Holmes, et al., 2017).

El MDML destaca las formas en que las unidades de análisis pueden interactuar entre sí tanto en entornos de laboratorio como de manera aplicada. El objetivo principal de este modelo es centrarse en la dinámica de las unidades de análisis, cada una se conceptualiza como una unidad de análisis de relaciones funcionales organismo-ambiente involucradas en patrones específicos del concepto funcional-analítico abstracto de respuesta relacional arbitrariamente aplicable; teniendo como objetivo principal proporcionar un marco para que conceptualizar, discutir y analizar las propiedades de las AARR.

**Tabla 1.** Funcional-analítico abstracto de respuesta relacional arbitrariamente aplicable

	<b>Coherencia</b>	<b>Complejidad</b>	<b>Derivación</b>	<b>Flexibilidad</b>
Vinculación mutua				
Marco relacional				
Redes relacionales				
Relación de relaciones				
Relación de redes relacionales				

Cada fragmento puede ser considerado como una clase de respuesta verbal o relacional dentro de una operante discriminada, lo que permite la manipulación y el análisis detallado de la conducta a través de contingencias ambientales de refuerzo específicas. El MDML ilustra cómo las unidades de análisis pueden interactuar y afectar una a otra, tanto en entornos experimentales como en aplicaciones prácticas. Este modelo multidimensional se enfoca en la dinámica de estas unidades de análisis, considerándolas como componentes de una red compleja de relaciones funcionales entre el organismo y su entorno. El objetivo primordial de la TMR y el MDML es ofrecer una herramienta analítica y conceptual que permita estudiar las propiedades dinámicas de las relaciones funcionales y su impacto en el aprendizaje y la cognición.

#### **4. CONCLUSIÓN**

La Teoría de los Marcos Relacionales (TMR) representa una evolución significativa en el análisis de la conducta verbal y la cognición humana, ampliando los límites establecidos por la teoría operante de Skinner. A través de la introducción de unidades de análisis como el comportamiento relacional arbitrariamente aplicable (AARR), la TMR proporciona un marco analítico que permite una comprensión más precisa y funcional del lenguaje y la cognición.

A diferencia de las teorías previas, la TMR se fundamenta en el contextualismo funcional, enfatizando la interdependencia de los elementos contextuales en el análisis del comportamiento. Esta perspectiva monista integra tanto los eventos internos como las interacciones externas en un continuo analítico, permitiendo un estudio exhaustivo de las relaciones simbólicas que caracterizan el lenguaje humano.

La TMR, al definir las AARR como operantes generalizadas, supera las limitaciones de la teoría operante clásica al abordar la complejidad del comportamiento verbal mediante la vinculación mutua, la vinculación combinatoria y la transformación de funciones de estímulo. Estas propiedades permiten un análisis detallado de las relaciones derivadas entre estímulos, facilitando la comprensión de fenómenos como el sufrimiento humano, la inteligencia, y la evaluación cognitiva.

El desarrollo del Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) y el modelo multidimensional y multinivel (MDML) ha permitido la evaluación experimental y el análisis detallado de las AARR, destacando su relevancia en la predicción e influencia del comportamiento. Estas herramientas analíticas han demostrado la capacidad de las AARR para acelerar el aprendizaje y mejorar la adaptación del organismo a su entorno, subrayando la importancia de una perspectiva funcional y contextualmente definida en el estudio del lenguaje y la cognición.

En conclusión, la TMR ofrece una aproximación innovadora y robusta para el estudio de la conducta verbal y la cognición, proporcionando un marco analítico que integra de manera efectiva los elementos contextuales y funcionales del comportamiento. Esta teoría no solo enriquece la comprensión del lenguaje humano, sino que también ofrece herramientas prácticas para la investigación y la intervención en diversos contextos psicológicos y educativos.

## AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Investigación realizada con el apoyo de la CONAHCyT otorgado al CVU 1147183 y apoyo del PAPIIT UNAM programa IN300723.

## REFERENCIAS

- Barbero-Rubio, A., López-López, J. C., Luciano, C., y Eisenbeck, N. (2016). Perspective-Taking measured by implicit relational assessment procedure (IRAP). *The Psychological Record*, 66, 243–252. <http://dx.doi.org/10.1007/s40732-016-0166-3>
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., y Cullinan, V. (2000). Relational frame theory and Skinner's Verbal Behavior: A possible synthesis. *The Behavior Analyst*, 23(1), 69–84. <https://doi.org/10.1007/BF03392000>
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Hussey, I., y Luciano, C. (2016). Relational frame theory: Finding its historical and philosophical roots and reflecting upon its future development: An introduction to part II. En R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, y A. Biglan (Eds.), *The Wiley handbook of contextual behavioral science* (pp. 117–128). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118489857.ch8>
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Luciano, C., y McEntegart, C. (2017). From the IRAP and REC model to a multi-dimensional multi-level framework for analyzing the dynamics of arbitrarily applicable relational responding. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(4), 434–445. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.08.001>
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Stewart, I., y Boles, S. (2010). A sketch of the Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) and the Relational Elaboration and Coherence (REC) model. *The Psychological Record*, 60, 527–542. <https://doi.org/10.1007/BF03395726>

- Barnes-Holmes, D., Valverde, M. R., y Whelan, R. (2005). La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(2), 255-275.
- Hayes, S. C. (1994). Relational frame theory: A functional approach to verbal events. En S. C. Hayes, L. J. Hayes, M. Sato, y K. Ono (Eds.), *Behavior analysis of language and cognition* (pp. 9-30). Context Press.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., y Wilson, K. G. (2012). Contextual behavioral science: Creating a science more adequate to the challenge of the human condition. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 1(1-2), 1-16. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcbs.2012.09.004>
- Hayes, S. C., Hayes, L. J., y Reese, H. W. (1988). Finding the philosophical core: A review of Stephen C. Pepper's *World Hypotheses: A study in evidence*. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50(1), 97-111. <https://doi.org/10.1901/jeab.1988.50-97>
- Hayes, S. C., Hayes, L. J., Reese, H. W., y Sarbin, T. R. (Eds.). (1993). *Varieties of scientific contextualism*. Context Press.
- Hayes, S. C., y Barnes, D. (1997). Analyzing derived stimulus relations requires more than the concept of stimulus class. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 68(2), 235. <https://doi.org/10.1901/jeab.1997.68-235>
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., y Roche, B. (2001). Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition. En H. W. Reese y R. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 101-138). Academic Press.
- Hayes, S. C., Fox, E., Gifford, E. V., Wilson, K. G., Barnes-Holmes, D., y Healy, O. (2002). Derived relational responding as learned behavior. En S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, y B. Roche (Eds.), *Relational frame theory* (pp. 21-49). Springer MA. [https://doi.org/10.1007/0-306-47638-X\\_2](https://doi.org/10.1007/0-306-47638-X_2)
- Hughes, S., y Barnes-Holmes, D. (2016). Relational frame theory: The basic account. En R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, y A. Biglan (Eds.), *The Wiley handbook of contextual behavioral science* (pp. 129-178). Wiley Blackwell.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica y sistemática*. Trillas.
- Ribes-Iñesta, E. (1999). *Teoría del condicionamiento y lenguaje: Un análisis histórico y conceptual*. Taurus-UdG.
- Ribes-Iñesta, E. (2008). Conducta Verbal de B. F. Skinner: un análisis retrospectivo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 323-334. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080307>
- Ribes-Iñesta, E. (2012). Skinner y la psicología: Lo que hizo, lo que no hizo y lo que nos corresponde hacer. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 77-91.
- Ribes-Iñesta, E. (2016). El análisis de la conducta: ¿Cruza de especies o ejemplar transdisciplinario? *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 24(2), 221-243. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/55784>
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Authors Cooperative.
- Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52(5), 270-277. <https://doi.org/10.1037/h0062535>

- Skinner, B. F. (1981). *Conducta Verbal* (R. Ardila, Trad.). Editorial Trillas. (Publicación original en 1957).
- Skinner, B. F. (2019). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. BF Skinner Foundation.
- Zettle, R. D., Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., y Biglan, A. (Eds.). (2016). *The Wiley handbook of contextual behavioral science*. Wiley Blackwell.

# El pensamiento computacional y la competencia digital: claves para desarrollar la mirada crítica para la sociedad digital

---

Ainara Bilbao Eraña

Amaia Arroyo Sagasta

Egoitz De La Iglesia Ganboa

*Mondragon Unibertsitatea (España)*

**Abstract:** We live in a society in which digitalisation is part of it. After years of instrumental stances towards the mere use of technology, it seems that we have understood and assumed that digital competence, understood as the critical, safe and responsible use of digital technologies in all areas of life, is indispensable to be part of citizenship. It also seems to be increasingly important to develop computational thinking, understood as an approach to problem-solving and systems design that combines concepts and techniques from computer science with ways of thinking from other disciplines. The aim of this paper is to make explicit the need to work on digital competence and computational thinking in compulsory education, as a lever to form a community of citizens capable of taking a critical stance on the use of digital technologies and, more broadly, on a society with a technological and digital base. To this end, the fundamentals of computational thinking (decomposition, pattern recognition, abstraction and algorithm design) are proposed as the basis of the strategy for working on different areas of digital competence.

**Keywords:** digital competence, computational thinking, critical thinking

## 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cada vez más digitalizada, donde la tecnología está presente en todos los aspectos de nuestras vidas (Prensky, 2019). Han pasado muchos años y diversos abordajes políticos de la integración de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre los que han coexistido enfoques más instrumentales, centrados en la importancia de comprar dispositivos e inundar las aulas con tecnología, con enfoques más tecnopedagógicos (Arroyo Sagasta, 2023) en los que se prima que la tecnología esté al servicio de la pedagogía y centrada en el aprendizaje del alumnado. Después de años de prevalencia de los enfoques instrumentales, parece que finalmente hemos comprendido y aceptado que la competencia digital es fundamental para ser parte activa de la ciudadanía en el siglo XXI (Vuorikari et al., 2022). Es importante seguir subrayando que con competencia digital nos referimos al uso crítico, seguro y responsable de las herramientas tecnológicas en todos los ámbitos de la vida (European Commission, 2018). Además, el desarrollo del pensamiento computacional, entendido como un enfoque para resolver problemas y diseñar sistemas que combinan conceptos y técnicas de la informática con formas de pensar de otras disciplinas (Wing, 2006), se ha vuelto cada vez más importante en la sociedad actual (Serrano, 2022).

## 2. DESARROLLO DEL TEMA

El núcleo de la propuesta desarrollada en este capítulo se centra en incidir en la necesidad de trabajar de la mano la competencia digital y el pensamiento computacional en la educación obligatoria, para que actúen como palanca para formar una ciudadanía capaz de posicionarse críticamente ante una sociedad con base tecnológica y digital. Asimismo, parte de la consideración de que las etapas educativas obligatorias deben abordar el trabajo de la competencia digital y el pensamiento computacional de manera integral. Entendemos que esta será la manera para contribuir a formar una ciudadanía crítica en tiempos en los que la digitalización está tan presente en nuestra sociedad.

Para concretar la propuesta, hemos tratado de llevar esta relación a una expresión matemática que nos ayuda a reflejar el desarrollo de la mirada crítica en la sociedad digital:  $CD + PC = C^3$

### 2.1. Competencia Digital (CD)

Una de las características de la sociedad actual es la penetración de la digitalización y la omnipresencia de la tecnología en todos los ámbitos de la vida. Lo cierto es que las grandes corporaciones tecnológicas forman parte activa de la construcción de la realidad y su entramado (Llorens, 2024). Ante el desarrollo tecnológico y la hegemonía de las BigTech, entendemos que la propia tecnología no es neutra y, por tanto tanto, su implementación como las decisiones que se hagan sobre ella están condicionadas por los actores que forman parte activa del escenario tecnológico. Teniendo en cuenta lo mencionado y subrayando la necesidad de utilizar las tecnologías digitales de manera consciente, adecuada, ética y responsable, la importancia de desarrollar la competencia digital se convierte en algo imprescindible como ciudadano actual.

La Comisión Europea (2018), después de su primera definición en el 2006, actualizó y definió nuevamente la competencia digital de la siguiente manera:

La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. (p. 9)

El mismo documento de referencia explica que la competencia digital requiere una comprensión profunda de cómo las tecnologías digitales pueden influir en la comunicación, la creatividad y la innovación, así como una conciencia de las oportunidades, limitaciones, efectos y riesgos que plantean. Esto nos exige comprender los principios generales y los mecanismos detrás del desarrollo de las tecnologías digitales, y tener conocimientos básicos sobre los dispositivos, el software y las redes. Además, la Comisión Europea subraya la visión crítica de la validez, la fiabilidad y el impacto de la información y los datos obtenidos a través de medios digitales, y pone énfasis en ser conscientes de los principios legales y éticos que involucran el uso de las tecnologías digitales.

Para llegar a esta definición, hubo un gran trabajo detrás de la definición de la competencia digital, pero no fue únicamente la Comisión Europea la que desarrolló esa línea. En la siguiente tabla (Tabla 1), se recogen algunos de los marcos referenciales sobre la competencia digital.

**Tabla 1.** Algunos marcos de referencia de la competencia digital

Marco	Organización	Año	Enlace
DigComp (Ferrari, 2013)	Join Research Centre European Commission	2013	<a href="https://acortar.link/Ak7IfR">https://acortar.link/Ak7IfR</a>
DigComp 2.0 (Brande et al., 2016)	Join Research Centre European Commission	2016	<a href="https://acortar.link/CSNwbx">https://acortar.link/CSNwbx</a>
ISTE Standards for Students (ISTE, 2016)	ISTE - International Society of Technology and Education	2016	<a href="https://acortar.link/9zszDo">https://acortar.link/9zszDo</a>
DigComp 2.1 (Carretero et al., 2021)	Join Research Centre European Commission	2021	<a href="https://acortar.link/wNgKCG">https://acortar.link/wNgKCG</a>
DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022)	Join Research Centre European Commission	2022	<a href="https://acortar.link/SZZyCF">https://acortar.link/SZZyCF</a>

En el contexto europeo, el marco DigComp ha sido uno de los marcos que mayor aceptación ha tenido por parte de los gobiernos, lo cual ha impactado en los currículos educativos. En el contexto español, eso ha supuesto darle la definición de competencia básica a la competencia digital, al menos en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. (2020), también conocida como la LOMLOE. Esto significa que las etapas relativas a la Educación Obligatoria deben garantizar el trabajo de la competencia digital para impactar en el desarrollo de la misma por parte del alumnado con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años.

El afán por incluir la competencia digital como competencia básica puede parecer una estrategia digitalizadora por inundar el sistema educativo de dispositivos digitales (Sánchez & Adell, 2023); sin embargo, el desarrollo de la competencia digital está más alineado con ese uso consciente y competente que permita a la ciudadanía posicionarse críticamente ante los riesgos y las oportunidades que brindan las tecnologías digitales. También hace hincapié en la necesidad de entender la tecnología, cómo funciona, para lo cual podemos pasar a hablar de pensamiento computacional.

## 2.2. Pensamiento Computacional (PC)

En la sociedad en la que vivimos, la presencia de la tecnología siempre ha sido evidente y en las últimas décadas, la tecnología digital está influyendo en nuestro día a día. En este sentido, no podemos olvidar que la tecnología no es neutra: empezando desde su concepción, pasando por su desarrollo y hasta en el proceso de testeo, la presencia del ser humano es evidente, por lo que su uso e integración está condicionado por las decisiones de personas y corporaciones.

Para ser conscientes del impacto y de la influencia de la tecnología en la sociedad es importante y la alfabetización científico-tecnológica-digital juega un papel crucial de cara a considerar los principales mecanismos de las distintas tecnologías digitales y la competencia digital

ofrece un marco en ese camino. La propuesta presentada en este trabajo propone aprovechar los fundamentos del pensamiento computacional para trabajar de manera explícita las diversas dimensiones de la competencia digital.

El primero en introducir la idea de que las herramientas de computación pueden contribuir a la transformación y al aprendizaje fue Papert (1980). En su libro presenta un lenguaje de programación para enseñar a pensar de manera algorítmica y engloba su propuesta en el enfoque constructorista, alegando que los niños y las niñas aprenden de manera más significativa cuando están involucrados activamente en la creación de un artefacto. Sin embargo, fue Jeanette Wing (2006) la que definió el concepto de pensamiento computacional como la habilidad fundamental para la resolución de problemas, el diseño de sistemas y la comprensión del comportamiento humano. Si bien parten de enfoques distintos, ambos autores coinciden en que es crucial su integración en la enseñanza. Desde entonces ha sido una habilidad que se ha investigado desde múltiples perspectivas.

A pesar de que existen diversas definiciones del pensamiento computacional (Lodi y Martini, 2021) es un concepto que siempre va ligado a la capacidad de formular, representar y resolver problemas, utilizando para ello herramientas, conceptos o prácticas que proceden de la disciplina informática. Debido a ello, hoy en día es muy común relacionar directamente el pensamiento computacional con aplicaciones informáticas y la robótica. También cada vez son más comunes las propuestas que relacionan esta habilidad con la matemática y con actividades educativas, científicas y matemáticas, expandiendo su campo de aplicación más allá de la programación y la informática. No es tan común, sin embargo, proponer el pensamiento computacional más allá de disciplinas científicas-tecnológicas. No obstante, cada vez van apareciendo más propuestas y ejemplos de los beneficios que aporta trabajar el pensamiento computacional en cualquiera de las disciplinas del contexto educativo. A este respecto, Wing (2006) señala que el pensamiento computacional no solo se refiere a aprender a programar, sino que se trata de un conjunto de habilidades cognitivas en diversas disciplinas. En esta línea, se pueden encontrar, por ejemplo, referencias que proponen la utilización del pensamiento computacional en la asignatura de Lengua (Sabitzer et al., 2018) y de Lengua Extranjera (Peng et al., 2023; Yeni et al., 2022).

Por otro lado, también hay que tener en cuenta que el pensamiento computacional ha sido incluido en el currículo educativo en España a través del Real Decreto 157/2022, del 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria (Real Decreto 157/2022), y a través del Real Decreto 217/2022, del 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 217/2022). Estos decretos mencionan la incorporación del pensamiento computacional como una competencia clave dentro del área de la competencia digital, destacando su importancia en la formación integral del alumnado desde una edad temprana. Sin embargo, no es una competencia clave que únicamente se conecta con la competencia digital. Por un lado, se relaciona el pensamiento computacional con el área de matemáticas: el objetivo es desarrollar habilidades de resolución de problemas y habilidades de lógica y razonamiento que son fundamentales para el pensamiento matemático. Por otro lado, el pensamiento computacional también se ha integrado en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Se establece que se trata de una competencia transversal y enfoca su integración dependiendo de la

etapa educativa: en Primaria (Real Decreto 157/2022), se incorpora mediante actividades que promueven la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación, la interpretación de datos en el estudio del medio natural, social y cultura; en Secundaria (Real Decreto 217/2022), el pensamiento computacional se integra junto con otras asignaturas para investigar fenómenos naturales, analizar datos históricos y para la resolución de problemas.

En este contexto, la iniciativa sugiere emplear el pensamiento computacional para abordar un ámbito que trasciende la programación y la robótica. Específicamente, se propone aplicar los principios del pensamiento computacional para trabajar varios aspectos de la competencia digital. Al fin y al cabo, se trata de comprender en qué se basan sus principales fundamentos y darse cuenta cómo se pueden utilizar para mejorar el proceso de aprendizaje en otras disciplinas. Estos principios del pensamiento computacional son la descomposición, el reconocimiento de patrones, la abstracción y el diseño de algoritmos.

Entender estos principios y conceptos básicos puede contribuir a diseñar situaciones de aprendizaje en los que la presencia del pensamiento computacional es transversal, pudiendo contribuir a procesos de enseñanza-aprendizaje de otras disciplinas. Al fin y al cabo, los fundamentos del pensamiento computacional ofrecen distintas estrategias para plantear y resolver problemas. A continuación, se detallan algunas las principales características de los fundamentos del pensamiento computacional que pueden ser utilizadas en varios contextos: a) Descomposición: la descomposición nos ofrece la posibilidad de dividir un problema o tarea en partes más pequeñas. Mediante la división de un problema en partes más pequeñas y manejables, podemos desarrollar un enfoque más crítico y estratégico; b) Reconocimiento de patrones: los patrones ayudan a identificar elementos comunes en diversos escenarios. De esta manera, el objetivo es encontrar estas similitudes en distintas situaciones, lo que nos puede dar nuevas pistas para abordar un problema; c) Abstracción: la abstracción nos ayuda a poner el foco en lo más importante, para así dejar a un lado los aspectos que no aportan en la resolución del problema. Se trata de un elemento clave a la hora de identificar cómo empezar a abordar un problema; d) Diseño de algoritmos: un algoritmo, no es más que una secuencia de pasos para lograr un objetivo. Esta secuencia nos ayuda a determinar el orden necesario para llegar al resultado final.

Para poder integrar estas estrategias en procesos de aprendizaje-enseñanza es crucial que, en primer lugar, el profesor entienda la razón de ser y las características de los principios. Esta comprensión permitirá aprovechar su enfoque en las situaciones de aprendizaje que contribuyan a profundizar en la mirada crítica. Estos principios ofrecen herramientas para abordar un problema o una cuestión desde múltiples perspectivas. De cara a clarificar la propuesta, a continuación se propone la manera de utilizar estos fundamentos para trabajar la competencia digital, con el objetivo de fortalecer la mirada crítica de la ciudadanía en general y de los y las estudiantes, en particular.

### **2.3. Ciudadanía Competente Crítica (C<sup>3</sup>)**

El presente trabajo sostiene que la competencia digital necesita entender cómo funcionan las principales bases de la tecnología digital. En esta línea, se presenta el pensamiento computacional como base de la propuesta didáctica: se proponen los fundamentos del pensamiento computacional con el objetivo de ofrecer estrategias que permitan profundizar en distintos aspectos

de la competencia digital. Precisamente, este es el propósito de la propuesta que se presenta: relacionar estas dos competencias (la competencia digital y el pensamiento computacional) para poder formar a una ciudadanía competente y crítica.

Para que una ciudadanía crítica en la sociedad digital tenga una visión analítica, es crucial que los ciudadanos y las ciudadanas estén alfabetizados tecnológicamente y que sean digitalmente competentes. Esto les permitirá enfrentar los desafíos tecnológicos y comprender sus implicaciones sociales, éticas, políticas, ambientales y personales. De esta manera, podrán actuar de manera informada y contribuir de forma constructiva a la sociedad. El objetivo, por tanto, es formar a una Ciudadanía Competente Crítica (C3). La relación entre la Ciudadanía Competente Crítica con la Competencia Digital (CD) y el pensamiento computacional (PC) se clarifica en la siguiente expresión, que constituye la propuesta central de este trabajo.

$$CD + PC = C^3$$

Mediante estos cuatro ejemplos se puede ver de manera práctica cómo se puede trabajar de manera integral la competencia digital, junto con el pensamiento computacional, para contribuir a la mirada crítica de la ciudadanía en general y del alumnado, en el caso del contexto educativo. Estas propuestas ilustran cómo aplicar los principios del pensamiento computacional en áreas más amplias que la programación y la robótica. Mediante la implementación de situaciones de aprendizaje basadas en el pensamiento computacional se facilita potenciar la perspectiva crítica de los y las estudiantes al proporcionarles herramientas útiles para su vida cotidiana y para que puedan contribuir de manera significativa a la sociedad.

Poniendo el foco en el contexto educativo, es necesario asegurar que se integra el desarrollo de la competencia digital en las situaciones de aprendizaje. Igualmente, siguiendo en la línea de la propuesta, se propone que el pensamiento computacional se debe trabajar de manera explícita y aplicada. De esta manera podremos aprovechar sus fundamentos (la descomposición, el reconocimiento de patrones, la abstracción y el diseño de algoritmos) como ejemplos de estrategias para la resolución de problemas. Además, debemos aplicar la competencia digital y el pensamiento computacional de manera sistemática para diseñar tareas que impliquen pensamiento crítico.

Para poder ver la relación de manera práctica, a continuación, se van a mostrar algunos ejemplos para ilustrar cómo podemos utilizar los fundamentos del pensamiento computacional para trabajar distintos aspectos de la competencia digital.

### **2.3.1. Propuesta 1: Descomposición: analizar la seguridad digital [Dimensión 4 del marco DigComp (Vuokari et al., 2022)]**

Para analizar el tema de la seguridad digital se propone como ejemplo la utilización de la Descomposición. La seguridad digital es un campo amplio y que considera diversos aspectos. Mediante la descomposición se puede dividir el tema de la seguridad digital en ámbitos más específicos como una navegación segura, la gestión de contraseñas, la privacidad de datos personales o la gestión de alternativas de software de protección, entre otros. De esta manera, dividiendo la seguridad digital en aspectos más específicos y concretos, se facilita abordarlos de manera mucho más simple y estratégica. Este procedimiento estratégico puede contribuir a la habilidad de resolver problemas de manera más crítica y metódica y ofrecer una valiosa herramienta para el día a día.

### **2.3.2. Propuesta 2: Reconocimiento de patrones: entender el funcionamiento de las plataformas de contenido [Dimensión 5 del marco DigComp (Vuokari et al., 2022)]**

Las plataformas de contenido se basan en un sistema de recomendación según perfiles de los usuarios que acceden a ella. En su funcionamiento subyace el reconocimiento de patrones: el algoritmo de la plataforma trata de identificar similitudes entre los usuarios, creando patrones de usuario, para poder predecir la sugerencia más acertada posible. Este ejemplo real facilita la enseñanza del concepto del reconocimiento de patrones, ofreciendo dos ventajas: por un lado, hace que el aprendizaje del estudiante sea más significativo al vincular la teoría del reconocimiento de patrones con una aplicación práctica; por otro lado, proporciona una herramienta para entender el funcionamiento de una tecnología que está tan presente en la vida cotidiana, específicamente entender cómo estas plataformas analizan patrones de comportamiento de los usuarios para generar recomendaciones personalizadas a cada usuario.

### **2.3.3. Propuesta 3: Abstracción: explorar la manera de realizar búsquedas en la red [Dimensión 1 del marco DigComp (Vuokari et al., 2022)]**

Como ejemplo para utilizar la abstracción para profundizar en la competencia digital se propone el tema de trabajar cómo realizar las búsquedas en la red. Como ya se ha mencionado, la abstracción permite identificar y poner el foco en lo que es más importante. Esta habilidad es crucial a la hora de realizar búsquedas en línea: es importante identificar las palabras clave y realizar estas búsquedas de manera estratégica, tratando de determinar cuál es modo óptimo de obtener la respuesta que buscas. Trabajar el concepto de la abstracción, así como capacitar en su aplicación, puede ser muy útil para el estudiante: mediante la abstracción se puede trabajar la capacidad de identificar qué es lo más importante y seguir esa vía para la resolución de problemas en su vida cotidiana. De esta manera, la abstracción proporciona un marco conceptual poderoso para profundizar en el pensamiento crítico.

### **2.3.4. Propuesta 4: Diseño de algoritmos: evaluar la fiabilidad de una fuente de información [Dimensión 1 del marco DigComp (Vuokari et al., 2022)]**

En este caso se ha optado por proponer el diseño de algoritmos para trabajar la evaluación de la fiabilidad de las fuentes de información o de las herramientas utilizadas. Dicho de manera simple, un algoritmo es una secuencia de pasos que hay que seguir para llegar a un resultado. Un ejemplo de la utilización de un algoritmo en la competencia digital puede mostrar los pasos que se deben seguir para evaluar si es pertinente utilizar ChatGPT (Sabzalieva & Valentini, 2023). Este ejemplo representa a la perfección la utilidad de un algoritmo: además de ser la base de los programas informáticos más complejos, también puede ser útil para mostrar los pasos a seguir en cualquier situación. La habilidad de determinar los pasos a seguir para conseguir un resultado, trabaja la capacidad analítica y proporciona una herramienta valiosa para ejercitar la mirada crítica.

## **3. CONCLUSIONES**

La presencia de la tecnología digital en la sociedad está extendida a todos los ámbitos y sectores. Conscientes de esta situación, se ha aceptado que la competencia digital es vital para ser

parte de la ciudadanía (Vuorikari et al., 2022) como forma de realizar un uso crítico, seguro y responsable de las herramientas digitales. Como respuesta a la necesidad de impulsar la competencia digital en la Educación Obligatoria, en las secciones anteriores se ha presentado una propuesta para trabajar la competencia digital mediante los fundamentos del pensamiento computacional.

El pensamiento computacional, asumido como habilidad para la resolución de problemas, ofrece un marco conceptual para profundizar en la mirada crítica de los y las estudiantes. Los principios que determinan el pensamiento computacional son mayoritariamente cuatro: la descomposición, el reconocimiento de patrones, la abstracción y el diseño de algoritmos. Estos cuatro elementos ofrecen herramientas y recursos para abordar problemas de diversa índole.

Al mismo tiempo, se han sugerido ejemplos concretos que contribuyen a ilustrar el planteamiento. En los ejemplos se muestra cómo, al integrar los principios del pensamiento computacional, se puede trabajar, mediante propuestas concretas, la mirada crítica. Cada principio del pensamiento computacional ha sido utilizado para abordar un aspecto del marco DigComp de competencia digital (Vuorikari et al., 2022). Además, el principio y las herramientas trabajadas en cada una de las propuestas puede ser transferible a problemáticas reales de la vida cotidiana y de la sociedad. De esta manera, utilizando estos fundamentos en el caso concreto de la competencia digital, se busca contribuir al empoderamiento de los alumnos y las alumnas para que trabajen la mirada crítica en la evaluación y en el uso de la tecnología digital.

En este sentido, los ejemplos planteados clarifican la aportación del pensamiento computacional al desarrollo de la competencia digital, contribuyendo a entender el funcionamiento y la operativa de las tecnologías digitales. Esta comprensión, además, promueve el entrenamiento de una mirada crítica, imprescindible para posicionarse más allá de ser mero usuario y pasar a la toma de decisiones en pos de un uso crítico, seguro y responsable de las herramientas digitales.

De igual forma, en los casos prácticos presentados se ofrecen propuestas concretas para los profesores y las profesoras que quieran trabajar aspectos específicos del marco DigComp de competencia digital (Vuorikari et al., 2022). Tal como se ha citado anteriormente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (2020) ha definido la competencia digital como competencia básica, lo que supone que las etapas de la Educación Obligatoria deben garantizar la inclusión de la competencia digital para impactar en el desarrollo de la misma. Igualmente, tanto en Primaria (Real Decreto 157/2022) como en Secundaria (Real Decreto 217/2022) se señala el pensamiento computacional como competencia clave, lo que implica que también el pensamiento computacional debe incluirse en todas las etapas de la Educación Obligatoria. En este sentido, esta propuesta presenta de manera clara y concisa cómo se pueden integrar ambos trabajos (el de la competencia digital y el del pensamiento computacional) de manera que contribuya al pensamiento crítico.

Por tanto, teniendo en cuenta que la Educación Obligatoria es el espacio en el que todos los niños y las niñas tienen la oportunidad de sentar las bases para conformar la ciudadanía del futuro, se considera que las etapas de primaria y secundaria se deben abordar el trabajo de la competencia digital y el pensamiento computacional de manera integral, para así poder contribuir a formar una ciudadanía crítica en tiempos de digitalización.

## REFERENCIAS

- Brande, L. A., Carretero, S., y Vuorikari, R. (2017). *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/11517>
- Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842>
- European Commission (2018). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de mayo de 2018, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe (Y. Punie, editor, B. Brečko, editor). Publications Office of the European Union.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. (2020). Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado, 31, 1-12. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-19344.pdf>
- Llorens, F. (2024). *La máquina de experiencias. Filosofía, capitalismo, tecnología y educación*. Editorial Guante Blanco.
- Lodi, M., y Martini, S. (2021). Computational Thinking between Papert and Wing. *Science & Education*, 30, 883-908. <https://doi.org/10.1007/s11191-027-00202-5>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. Prentice-Hall
- Peng, H. H., Murti, A. T., Silitonga, L. M., y Wu, T. T. (2023). Effects of fundamental concepts of Computational Thinking on students' anxiety and motivation toward K-12 English writing. *Sustainability*. 15(7): 5855 <https://doi.org/10.3390/su15075855>
- Prensky, M. (2019). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 3 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Sabitzer, B., Demarle-Meusel, H., y Jarnig, M. (2018). Computational thinking through modeling in language lessons. *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDU-CON)*. Santa Cruz de Tenerife, Spain, 2018, pp. 1913-1919, <https://doi.org/10.1109/EDU-CON.2018.8363469>
- Sabzalieva, E., y Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior : guía de inicio rápido*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa)
- Sánchez, M. M., y Adell, J. (24 de julio, 2023). El negacionismo digital. *El diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/07/24/el-negacionismo-digital/>
- Serrano, J. L. (2022). *Pensamiento computacional en educación: kit de conocimientos para antes de comprar y programar un robot*. ISBN: 978-8409450435

- Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Yeni, S., Nijenhuis-Voogt, J., Hermans, F., y Barendsen, E. (2022). An integration of computational thinking and language arts: The contribution of digital storytelling to students' learning. *Proceedings of the 17th Workshop in Primary and Secondary Computing Education (WiPSCE '22), October 31-November 2, 2022, Morschach, Switzerland*. ACM. <https://doi.org/10.1145/3556787.3556858>

# Alteridad y reconocimiento como itinerarios pedagógicos interculturales para la paz

---

Francesco Bossio

*Università della Calabria (Italia)*

**Abstract:** The crisis of the subject in globalised societies is strongly influenced by a weakening of individual consciousness, the direct consequences of which can be seen in existential confusion, a crisis of reason, and a loss of the very meaning of existence. The influence of the market economy has produced an industrial and technocratic society in which the main objective pursued is represented by economic profit and the desire for domination. In this context, the needs of the individual take on marginal contours, and the priority objectives to be pursued are represented by economic, political and sometimes military supremacy. The conflicts and wars that inflame our contemporary world are a dramatic testimony to these dynamics. Man is thus enslaved to the economy and, in rich Western societies, to the products and material goods that he must possess and consume to fill the enormous inner emptiness caused by the lack of dialogue and authentic exchanges with others. The encounter with the other, the intersubjective relationship, and the authentic experience of the relationship are fundamental elements in the process of the formation of the subject and in the construction of a society founded on a renewed humanism. Care, a pedagogical category that we could define as the sum of the most intimate attitudes of the human soul (contemplating dimensions such as affective, evaluative and generative and training in self-care), is presented as a relational tension, where the person has the possibility of opening up to authentic dialogue, of understanding the other, that is to say, of welcoming and caring for him/her, making the original structure of human relationality concrete.

**Keywords:** education, otherness, person, recognition, peace

## 1. INTRODUCCIÓN

La rapidez evolutiva con la que nuestra sociedad se ha transformado a lo largo de las últimas décadas, los cambios demográficos, económicos y culturales que han marcado y siguen marcando nuestra época representan los límites de nuestro sistema social dentro del cual la comparación intercultural constituye una de las realidades más difíciles y delicadas. La internacionalización del mercado económico junto con el aumento de los flujos migratorios así como las posibilidades –reales y virtuales- de cruzar los umbrales de países lejanos han modificado sustancialmente los horizontes culturales del hombre contemporáneo, cuya existencia está destinada, hoy más que nunca, a experimentar una confrontación continua con la alteridad cultural, religiosa, política y económica (Bauman, 1998, p. 61). El tercer milenio ha llevado cambios radicales, cambios debidos en primer lugar a la creciente interdependencia económica, científica, cultural y política, que hace que las sociedades sean cada vez más plurales y multiculturales, y a la consiguiente globalización de los mercados. Además, la apertura de las fronteras económicas y financieras y las nuevas tecnologías de la información generan momentos sin precedentes de

comparación, o sea un encuentro, o mejor un choque entre personas diferentes tanto a nivel lingüístico, como a nivel cultural y comportamental (Anders, 2018, p. 144). La llegada de la era posmoderna y global, sancionó drásticamente la renuncia a la linealidad de una vida vivida en un contexto sociocultural único, dentro del cual las reglas no escritas de la costumbre y la tradición podían regular acontecimientos y relaciones, en el que la herencia de conocimientos, de valores y de referencias era estable e inmutable, y proporcionaban al sujeto una sensación de tranquilidad y seguridad. Esto ya no es así, hoy en un mundo en continua y constante evolución, en el que los límites espaciales, culturales e incluso temporales (pensemos en la velocidad de las comunicaciones telemáticas) cambian rápidamente, diseñando posibles itinerarios de crecimiento así como infinitas posibilidades de pérdida (Benhabib, 2004, p. 56). Asistimos a una extraordinaria multiplicación de factores que, al provocar la crisis de las fronteras tradicionales (nacionales, económicas, sociales, culturales, individuales), abren la paradoja de la expansión y la reducción simultánea de las oportunidades de contacto y comunicación interpersonal.

La identidad personal también se construye alimentándose tanto de valores y elecciones individuales como de orientaciones socioculturales que otorgan al sujeto reconocimiento, gratificación y seguridad social. El encuentro entre la identidad tendencial de la persona y su desarrollo en la historia – encontrándose en el centro de una serie de acontecimientos, experiencias, encuentros, relaciones, emociones que pueblan la existencia – es continuo, dinámico e inseparable. La relación entre la estructura social y el proceso educativo, largamente investigada dentro de la investigación pedagógica, sigue siendo hoy el principal paradigma a través del cual comprender los problemas de la educación contemporánea y construir hipótesis teóricas y operativas encaminadas a su resolución (Zoletto, 2020, p. 69). Si hasta hace unos años la cuestión de la pedagogía, y, por tanto, de la educación intercultural, se presentaba como un horizonte nuevo e innovador, si no francamente vanguardista, hoy, en la era planetaria de la globalización, el problema se ha vuelto extremadamente actual y afecta a los contextos educativos cada día más amplios.

La era planetaria se desarrolló a través de la colonización, la esclavitud, la occidentalización, es decir, a través de la multiplicación de relaciones e interacciones entre diferentes partes del globo. La era de la globalización, que comenzó en 1990, da lugar a un mercado mundial y a una red de comunicaciones extremadamente extendida en todo el planeta. Los desarrollos científicos, técnicos y económicos promueven un devenir planetario común a toda la humanidad (Morin et al., 2003, p. 9).

La sociedad en la que vivimos se caracteriza por una relacionalidad – real y virtual – abierta y multifacética, llamada a abordar continuamente la diversidad, ya sea cultural, religiosa, étnica o social. Esta característica, propia de nuestro tiempo (en el sentido de que ninguna época anterior ha tenido la posibilidad de experimentar concretamente un número tan grande de oportunidades de encuentro), hace que el contexto educativo actual sea extremadamente dinámico, generando intercambios, estímulos, oportunidades, pero también hostilidades, con las que debemos lidiar continuamente. La dimensión relacional del sujeto dentro de su proceso de formación hace que la persona misma sea viva, plástica, abierta y permeable a la confrontación profunda con toda su alteridad (Fiorucci, 2020, p. 112). Este supuesto pedagógico fundamental, analizado y reiterado con fuerza en el debate contemporáneo, adquiere hoy un significado pro-

fundo en la era planetaria que representa una preciosa oportunidad de la que es posible aprovechar infinitas posibilidades de emancipación, pero que puede, al mismo tiempo, convertirse en un oscuro laberinto en el que cada vez es más fácil perderse (Nussbaum, 2001, p. 174). La tarea de la educación, y en particular de la educación formal, es proporcionar a la persona un faro cognitivo, metodológico y valorativo con el que afrontar esta preciosa oportunidad, disfrutando de sus múltiples aspectos positivos y anulando, en la medida de lo posible, las oportunidades de conflicto.

## 2. LA ALTERIDAD COMO PROYECTO PEDAGÓGICO

El hombre nunca vive ni actúa en soledad, sino que está estructuralmente orientado hacia las relaciones con los demás; de hecho, es precisamente en esta relación donde el individuo realiza plenamente su propia personalidad y su propia naturaleza. Emmanuel Levinas habla de “fenomenología del rostro del Otro” como un elemento ontológico radical en la relación con el otro distinto de uno mismo: la mirada percibe el rostro del Otro como un signo auténtico del modo de ser. “El rostro abre una brecha en la forma que de otro modo la delimita. Lo que significa concretamente: el rostro me habla y así me invita a una relación” (Levinas, 2011, p. 203). En la “relación ética”, vivida y vivida a través del encuentro del “rostro del Otro”, Levinas indica el encuentro de uno mismo con el Otro como una llamada de sentido, de cuidado, de ser responsable también del Otro. La “relación ética” se convierten, concretamente, en una relación pedagógica ante litteram, en un motus educativo entre el yo, que Levinas señala como “el Mismo” y el Otro, que se reconocen, ante todo, como personas (Lescourret, 1993, p.16).

Pedagógicamente, los presupuestos, las ‘condiciones’ que caracterizan al individuo que lo convierte en persona se refieren: a la racionalidad, ya que toda persona, como ser humano, está dotada de razonamiento; a la característica única de la persona de poseer cualidades propias de la conciencia, de la esfera psicológica e intencional; a la necesidad de que cada sujeto sea tratado como persona; a la reciprocidad, o sea a la relacionalidad que une a las personas entre ellas; a la capacidad humana de comunicarse a través de una lengua; a la conciencia, que induce a cada persona a asumir la responsabilidad de actuar (Guardini, 2018, p. 147). En la formación, la construcción del yo está íntimamente ligada a la dimensión relacional en la que el sujeto tiene la posibilidad de ampliar auténticamente sus potencialidades siguiendo un camino compuesto ante todo de dinámicas de comunicación, y de comparación, luego de encuentro y de confrontación con los demás. En efecto, precisamente a través del encuentro y del reconocimiento de los demás la persona puede adquirir conciencia de sí misma, ascender plenamente a la concretización de un motus educativo (*educĕre*: sacar a relucir, emerger) y mayéutica de la propia identidad en un sentido ético, planificante y de sentido. Identidad y diferencia se mantienen unidas en una relación indisoluble: la identidad nunca se obtiene mediante la eliminación de las diferencias, que ya residen en nuestro ego; nuestra posibilidad de ser únicos, irrepetibles, está indisolublemente ligada a la mirada del rostro del otro que se convierte en espejo de nuestro ego, nos define y nos reconoce como alteridad e individualidad. En las complejas dinámicas que organizan el crecimiento biológico e interno del sujeto, desde la niñez hasta la senescencia, la persona se forma continuamente, al confrontar y dialogar con la alteridad puede descubrir continuamente partes de sí misma (Bossio, 2023, p. 148). En el pro-

ceso de formación, la construcción del yo está íntimamente ligada a la dimensión relacional en la que el sujeto tiene la posibilidad de ampliar auténticamente sus potencialidades siguiendo un proceso de formación compuesto ante todo por dinámicas de comunicación, confrontación y encuentro con los demás (Gramigna, 2005, p. 39). . La verdadera educación contribuye al movimiento de realización continua del educador y del alumno, a través de la reciprocidad de su acción, pero también participa en la construcción perenne de ese mundo que, en todas sus expresiones, puede y debe entrar en relaciones complejas como otras, como ‘tú’ para ser escuchado y construido, como sujeto activo capaz de aportar con su palabra específica al proceso educativo humano. Abrirse a los demás, establecer un diálogo sincero que ponga al sujeto en condiciones de descubrirse a sí mismo, de compararse, incluso a partir de diferentes elementos culturales y modos de entender las situaciones, con quienes tiene delante significa, por tanto, pedagógicamente, cuidar de uno mismo y de los demás y, igualmente, planificar el proceso de construcción de una humanidad fiel a sí misma (Arendt, 2018, p. 49). Hay que precisar que el significado de las relaciones se construye ante todo sobre la participación de las personas implicadas, sujetos que pueden hacerlas más o menos superficiales, más o menos maduras, según la manera en que uno se abre al otro, la autenticidad con la que se aborda el círculo comunicativo y relacional. La educación en los diferentes lugares en los que ejerce su función (familia, escuela, asociaciones, contexto multicultural) debe recuperar la tarea fundamental de acercarse a las personas, enseñándoles a utilizar el pensamiento, la palabra y la acción en la dimensión del diálogo auténtico.

Las reflexiones de Martin Buber, su invitación a mirar al otro como parte fundante de un proceso de emancipación personal, social y de paz, pueden verse hoy como una invitación educativa que quiere despertar al hombre del letargo existencial que lo lleva al cierre a sí mismo en el vacío de lo efímero, que lo obliga a adoptar actitudes egoístas y prejuiciosas hacia los demás, modos de comportamiento que, si no son devueltos, a través de la educación, hacia el camino del sentido, pueden llevar al sujeto a expresar la parte más inhumana de su ser.

El mundo tiene dos caras para el hombre, según su doble actitud. La actitud del hombre es doble debido a la duplicidad de las palabras fundamentales que dice. Las palabras fundamentales no son palabras sueltas, sino pares de palabras. Uno de estos fundamentos es la pareja yo-tú. [...] Y así el ego del hombre también es doble. [...] Cuando decimos tú, decimos simultáneamente el yo de la pareja yo-tú (Buber, 2021, p. 59, tda).

Con estas palabras comienza el ensayo *Ich und Du* que Martin Buber escribió en 1923, y en el que sostiene que el sentido fundamental de la existencia se encuentra en el “principio dialógico”, es decir, en la capacidad de crear una relación continua con otros hombres, pero también con la naturaleza y con las entidades espirituales, colocándose en una relación continua Yo-Tú y reconociéndose así como subjetividad. Las reflexiones de Buber, al sostener que “toda vida verdadera es un encuentro”, por lo tanto, que no puede haber educación sin la relación auténtica con los demás, adquieren un carácter relevante sobre todo en el ámbito educativo, dentro del cual el tema de las relaciones cobra una importancia fundamental, más aún desde la perspectiva de construir una sociedad verdaderamente democrática y abierta a los demás. Una de las connotaciones más auténticas de la existencia se caracteriza ante todo en las relaciones y el diálogo; por el contrario, las actitudes de cierre hacia los demás son una manifestación de egoísmo y

alienación, sobre todo de la realidad. Una existencia personal y social que no esté marcada por un auténtico intercambio entre sujetos, que no esté declinada por el enriquecimiento mutuo que proviene de darse al otro de manera auténtica, debe considerarse vacía, superficial y alienante.

### 3. EL RECONOCIMIENTO COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO DEL CUIDADO

Podemos indicar la necesidad de reconocimiento como una necesidad fundamental de la existencia, quizás secundaria solo al instinto de autoconservación. El reconocimiento o, por el contrario, el desconocimiento son elementos fuertemente interrelacionados con características distintivas de la persona que, en medida más o menos significativa, connotan la identidad propia, o en todo caso cualidades interrelacionadas con ella. Identidad y reconocimiento son dos elementos diferentes que, sin embargo, se vuelven complementarios, en el sentido de que el reconocimiento se convierte en una función simétrica de la misma identidad personal, en el sentido de que la misma identidad se vuelve concreta y real solo a través del reconocimiento. La identidad personal como *corpus* de peculiaridades y características que caracterizan el *proprium* de la persona emerge a través del diálogo, del encuentro, de la comparación con el tú, con los demás (Bossio, 2024, p. 25). Para que la identidad de la persona pueda desarrollarse concretamente en toda la extensión de sus capacidades y características, es necesario que la persona sea capaz de reconocerse en sus peculiaridades y características identitarias. La invitación socrática a conocerse a sí mismo no debe entenderse solo como una operación de excavación arqueológica en la propia interioridad para conocer y, por tanto, poder apropiarse de los núcleos más secretos y profundos de uno mismo, sino que también debe entenderse como la capacidad de dialectizar esta identidad *proprium* con los demás para mostrarla en su totalidad y objetivarla, es decir, poder revelarla a los demás y verla reconocida por ellos (Ricœur, 2005, p. 140). Al reconocerse mutuamente, las personas abren su identidad a los demás y esta apertura constitutiva es bienvenida y devuelta a otras personas que, a su vez, están motivadas hacia la reciprocidad. El reconocimiento está íntimamente ligado a la identidad como condición fundante de su existencia misma, el ser humano es persona también porque es reconocido como tal (Honneth, 2012, p. 15). El reconocimiento tiene como implicación primaria que la identidad de la persona se convierte, a través de la cosificación que otros le dan, precisamente a través del reconocimiento, en una conciencia profunda, real y auténtica de uno mismo (Kojève, 1980, p. 213). El tema de la identidad y el reconocimiento son elementos centrales en la reflexión de Hegel y surgen de la necesidad de repensar la subjetividad y el núcleo más profundo y auténtico de la identidad personal a partir de la diferencia entendida como una necesidad irrefrenable de objetivación de la misma identidad, que solo se materializa en la relación, y el reconocimiento mutuo (Ibi, p. 198). En el reconocimiento de la autoconciencia, Hegel señala la necesidad esencial de comparación con el otro, con los demás, para revelar la identidad personal en la realidad (Hegel, 1988). El sujeto no puede encerrarse en su conciencia evitando la relación, la comparación con el otro, en definitiva, no puede ser para sí sin ser para los demás. Esta objetivación de uno mismo (autoconciencia), de la propia identidad, es posible por el reconocimiento que el otro retorna a la persona al reconocerla en sus peculiaridades y características (Ibi, pp. 159-160). La persona no podría ascender a la plena conciencia de sí misma, objetivada, sin el trabajo de reconocer al otro, a los otros que continuamente, al reconocerlo, dan realidad y autenticidad a

su ser y a sus acciones. Cada uno de nosotros conoce nuestras peculiaridades y características que caracterizan la identidad personal, pero la identidad no puede ser pensada como un núcleo estático, sino que necesita, a la manera hegeliana, ser compartida, reconocida, objetivada como autoconciencia (Ibi, p. 195).

Sin la comparación mayéutica con el otro, con los otros, el sujeto se aleja de las relaciones sociales, por tanto, de momentos auténticos y fructíferos de diálogo, comparación y reconocimiento, comienza a vacilar en sus certezas y se vuelve presa de miedos, inseguridades y alienaciones mentales que cada vez más le invaden. Lo empuja a aislarse y negar la comparación con los demás (Honneth, 2010, p. 152). Si el proceso de conocernos a nosotros mismos, la revelación de la identidad personal, no se apoya en el reconocimiento del otro, de los demás, del contexto social en el que vivimos, nuestra conciencia entra en crisis y comienza a dudar de sí misma. El otro riesgo del solipsismo identitario es el del conformismo, que en cierto sentido refleja el aislamiento del que hemos hablado, es una elección no auténtica en la que el sujeto se cierra en sí mismo, renunciando a la comparación con el otro, elige adherirse a elecciones o modelos existenciales que no le pertenecen, que siente ajenos a su propia interioridad, pero que, sin embargo, le tranquilizan porque son ampliamente compartidos (Baudrillard, 1996, p. 101). En otras palabras, el sujeto, al no poder, tal vez por problemas neuróticos o por cierre de carácter, compararse con los demás y ser reconocido, elige ajustarse a elecciones o modelos existenciales ampliamente seguidos o de moda, con la esperanza de ser reconocido. Reconocido no como un individuo sino como parte de un contexto particular (Ibi, p. 116). El reconocimiento abre la subjetividad a la alteridad hasta el compartir profundo de la autoconciencia, reconocer al otro implica también acogerlo y respetarlo en sus peculiaridades y características, otorgándole la dignidad de sujeto y el mismo estatus moral que la persona logra atribuirse a sí misma. El reconocimiento es, por tanto, un proceso que surge de la ética del respeto al otro, a los demás, como a uno mismo, fundamento mismo de la convivencia civil (Siep, 2000, p. 46).

Solo a través del reconocimiento y del respeto profundo para los demás se puede lograr esta comunión, esta dinámica abre continuamente a la persona, a otras personas, a las relaciones, al mundo auténtico de la vida junto a los demás, sin importar su origen, cultura y tradición (Dusi, 2017, p. 49). El otro por excelencia, el extranjero es siempre porteador de nuevas peticiones y estímulos, de cambios para la comunidad que lo acoge y más allá de contrastes y prejuicios estériles, devuelve instancias de su cultura y modalidades existenciales que se abren, en la reciprocidad de la relación, horizontes y paradigmas de conocimiento y significado, haciendo fructíferos y vitales los encuentros y discusiones. El riesgo real, referido al encuentro con el extranjero, en nuestra sociedad regida por la oscura lógica económica global y por la economía de mercado, es el de confundir y esclerotizar los conflictos de intereses con los de identidad (Honneth, 2018, p. 178). Pensemos, solo como ejemplo, en las “guerras santas” de Occidente contra los países de Oriente Medio. Seguir estas lógicas de oposición y dominación no solo niega el reconocimiento del otro como persona, sino también sus derechos humanos, su libertad y su existencia misma (Said, 2003, p. 341). Un riesgo es que, estas situaciones puedan tener un efecto espejo sobre nosotros mismos, ya que la relación con el otro es constitutiva de lo que tenemos con nuestra persona. Así, de la misma manera que las actitudes que adoptamos con los demás se reflejan en nosotros mismos, los desmentidos, los

cierres y las negaciones que dirigimos al otro, de la misma manera, regresan a nosotros y nos afectan sin que podamos escapar de ninguna manera (Touraine, 1992, p.175). Si negamos al otro, lo repudiamos, lo aislamos dentro de barreras de indiferencia, tarde o temprano chocaremos con nosotros mismos, la alteridad negada implica dinámicas psicológicas subjetivas de solipsismo, neotenia, esterilidad existencial y autodestrucción (Kristeva, 1994, p. 68). “El hecho de que descubra mi identidad no significa que la construya de forma aislada: significa que la negocio a través de un diálogo, en parte, externo y en parte interno, con otras personas” (Taylor, 1992, p. 223). El ser humano está constitutivamente abierto a las relaciones, y es a través de la relación con los demás que la persona se descubre a sí misma. En la relación la persona asciende hacia sí misma, se objetiva, se comprende de otra manera; así como la otra persona en la relación se descubre en su identidad, se percibe de manera diferente, así también el mundo que habitamos, a través de las complejas tramas relacionales que lo animan, se abre a nuevos descubrimientos y a nuevas posibilidades (Tarozzi, 2015, p. 74). En el presente se repiten, a veces copiosamente, episodios de negación, de desmentido y de violencia hacia el otro, el extranjero que aún hoy, en nuestra sociedad compleja e hipertecnológica, está mirado con desconfianza y suficiencia.

Convertirse en ciudadano del mundo significa a menudo embarcarse en un viaje solitario, una especie de exilio, lejos de las comodidades de ciertas verdades, de la sensación tranquilizadora de estar rodeado de personas que comparten nuestras mismas creencias e ideales. [...] Es nuestra tarea como educadores mostrar a los estudiantes cuán bella e interesante es una vida abierta al mundo, cuánta satisfacción se obtiene al ser ciudadanos que se niegan a aceptar acríticamente las imposiciones de los demás, cuán fascinante es el estudio del ser humano en todas sus realidades, complejidad y oponiéndose a los prejuicios más superficiales, cuán importante es vivir basándose en la razón y no en la sumisión a la autoridad. Tenemos el deber de mostrar todo esto a nuestros estudiantes si queremos que la democracia en nuestro país y en todo el mundo tenga futuro (Nussbaum, 1998, p. 96).

La necesidad que se impone en nuestro presente ligado por la lógica de la globalización y de las economías de mercado es la de superar la clausura solipsista de las identidades estériles (personales, culturales, territoriales, nacionales) encerradas en sí mismas, y fundar una sociedad auténticamente democrática que reconozca y respete las identidades de todas las personas y está arraigado en valores éticos y de paz universales y colectivamente compartidos. Estas transformaciones sociales, y debido a las subjetividades individuales que configuran el contexto social, solo pueden materializarse verdaderamente a través de prácticas educativas virtuosas de cuidado, y la formación de personalidades maduras y conscientes en una sociedad como la nuestra que se transforma rápidamente.

#### **4. APUNTES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

La educación para la paz representa un proyecto pedagógico complejo y dinámico que involucra diferentes campos del conocimiento. Puede haber diferentes declinaciones de la paz: en primer lugar, una dimensión personal, una pacificación interna como la de estar en armonía con uno mismo. Luego podemos indicar dimensiones interpersonales, como sentirse bien en los contextos en los que vive la persona. Otra dimensión fundamental de la paz es la ética, ya que la educación

es también la realización del potencial moral del hombre, la formación para la paz se fundamenta principalmente en las virtudes éticas, tanto a nivel individual como social. Nuevamente, la paz puede definirse como un elemento cultural, a través de planes de estudio y enseñanzas escolares, para educar a las nuevas generaciones en la cultura de la paz a través del conocimiento del otro y su reconocimiento como persona. La paz debe cultivarse pedagógicamente como elemento social, a través de la superación de las desigualdades personales y económicas, las injusticias y la falta de respeto a los derechos fundamentales de la persona como la libertad, la dignidad, la solidaridad, la participación y el pluralismo. Finalmente, un significado final de la paz como elemento político (De Monticelli, 2015, p. 131). Desgraciadamente, las decisiones políticas se delegan con demasiada frecuencia en unas pocas personas que gestionan el poder, logrando a veces que prevalezcan únicamente los beneficios económicos; estas actitudes han determinado y siguen causando opresión, desigualdades y conflictos sangrientos en nuestro presente.

En 1795, Immanuel Kant señaló la responsabilidad moral de las naciones de respetar los acuerdos y tratados internacionales para preservar la paz. Uno de los principales símbolos es el del “pacto de paz”, que representa el acuerdo entre naciones para resolver los conflictos de manera pacífica y cooperativa (Kant, 2011, p. 142). Este símbolo subraya la importancia de una voluntad común de buscar la paz y respetar los derechos e intereses de cada uno. Otro símbolo importante es el del “derecho cosmopolita”, que representa la idea de un derecho común que regula las relaciones entre las naciones y promueve la paz y la cooperación internacional. Este símbolo subraya la importancia de una visión universal de los derechos humanos y de la igualdad entre todos los pueblos (Ibi, p. 163). En la vida cotidiana, la paz debe promoverse a través de acciones educativas en las escuelas; corresponde a los educadores imaginar un futuro diferente y alternativo. A la escuela se le confía la importante tarea pedagógica de cultivar principios de respeto a la dignidad de los demás y de la diversidad y de oponerse a la “cultura de guerra” de la que oímos hablar con demasiada frecuencia (Maritain, 1960, p. 151). La paz representa una necesidad fundamental de la humanidad y por eso debe ser cultivada a través de la educación y en esta perspectiva se convierte en objeto de esperanza para un futuro mejor.

## REFERENCIAS

- Anders, G. (2018). *Die Antiquiertheit des Menschen: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. München: Verlag C.H.Beck . Bd. I.
- Arendt, H. (2018). *The Human Condition*. Chicago, US- IL: University of Chicago Press.
- Baudrillard, J. (1996). *La Societe De Consommation, Ses Mythes, Ses Structures*. Paris: Editions Gallimard.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge: Polity.
- Benhabib, S. (2004). *The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens*. Cambridge University Press.
- Bossio, F. (2023). *L'anziano, la famiglia, il legame intergenerazionale. Spunti pedagogici*. In “Consultori familiari oggi”. Milano: Ancora. 1.
- Bossio, F. (2024). *Culture educative e contesti interculturali*. In “Pedagogia e Vita”, 1.
- Buber, M. (2021). *Ich und Du*. Reclam Verlag GmbH.

- De Monticelli, R. (2015). *Al di qua del bene e del male. Per una teoria dei valori*. Torino: Einaudi.
- Dusi, P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Gramigna, A. (2005). *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*. Roma: Aracne.
- Guardini, R. (2018). *Welt Und Person: Versuche Zur Christlichen Lehre Vom Menschen*. † Matthias Grunewald Verlag AG.
- Hegel, G. W. F. (1988). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Meiner Felix Verlag GmbH.
- Honneth, A. (2010). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. †Berlin: Suhrkamp Verlag AG.
- Honneth, A. (2012). *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: † Suhrkamp Verlag.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung: Eine europäische Ideengeschichte*. †Berlin: Suhrkamp Verlag AG.
- Kant, I. (2011). *Zum ewigen Frieden*. Berlin: † Suhrkamp Verlag AG.
- Kojève, A. (1980). *Introduction à la lecture de Hegel*. Paris: Editions Gallimard.
- Kristeva, J. (1994). *Strangers to Ourselves*. New York: Columbia University Press.
- Lescourret, M.-A. (1993). *Emmanuel Lévinas*. Paris: Flammarion.
- Levinas, E. (2011). *Totality and Infinity. An Essay on Exteriority*. New York: Springer.
- Maritain, J. (1960). *Education at the Crossroads*. Yale University Press.
- Morin, E., Motta, R., Ciurana, É.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *The Fragility of Goodness*. Cambridge University Press.
- Ricœur, P. (2005). *Parcours de la reconnaissance: Trois études*. Paris: Editions Gallimard.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Penguin.
- Siep, L. (2000). *Der Weg der Phänomenologie des Geistes. Ein einführender Kommentar zu Hegels 'Differenzschrift' und 'Phänomenologie des Geistes'*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Taylor, C. (1992). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. †Harvard University Press.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.

# Comprensión del proceso de internalización de feedback: más allá de la información auto-reportada

---

Elena Cano García  
Ludmila Martins Gironelli

*Universitat de Barcelona (España)*

Maite Fernández Ferrer

*Universitat Oberta de Catalunya (España)*

**Resumen:** El proceso de *feedback* internalizado se entiende como la generación de nuevo conocimiento que se produce tras un proceso natural de comparación del estudiantado con referentes externos o bien con referentes internos que ya posee como consecuencia de procesos de interpretación previos. Este proceso es enormemente relevante para la autorregulación del aprendizaje y se encuentra principalmente vinculado a la fase de monitoreo del mismo. Sin embargo, pese a su importancia, se dispone de escasa evidencia empírica acerca de cómo se produce. En este capítulo se describe el proceso que se ha realizado para diseñar una estrategia de recogida de datos que informe de los procesos de internalización del *feedback* del estudiantado de educación superior. Para ello se ha realizado una revisión de alcance sobre el tópico, sesiones de co-diseño con estudiantes universitarios de diferentes ámbitos, e instancias de validación. De este proceso se presentan dos bloques de resultados. Por un lado, los hallazgos y toma de decisiones a los que han conducido cada uno de los pasos seguidos hacia la definición de la estrategia. Por el otro, los recursos que se han creado para llevarla a cabo: un protocolo *think-aloud*, un entorno en línea ad-hoc y el guion de una serie de entrevistas estructuradas.

**Keywords:** Internal feedback, self-regulated learning, platform, interview, assessment

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Proceso de internalización del *feedback*

La evaluación formativa es aquella que sirve para mejorar el proceso de aprendizaje al proporcionar un *feedback* continuo y constructivo. A pesar de la abundante literatura sobre evaluación formativa (Black y Wiliam, 2009; Wiliam, 2011), aún sigue sin conocerse en profundidad cómo lograr que el estudiantado de educación superior aprecie, analice, interprete, gestione y emplee la información recibida para mejorar las tareas o las estrategias de aprendizaje (Dawson et al., 2023).

El *feedback* puede entenderse como la información que se proporciona para que el estudiante pueda acortar la distancia entre cómo realiza una tarea y su ejecución ideal, o bien como las acciones que el estudiantado realiza con esos comentarios que recibe (Carless y Boud, 2018). Este *feedback* concebido como *uptake*, que pone el foco en las acciones y decisiones del estudiantado, no se da del mismo modo en todos los estudiantes. Poder fomentarlo entre todas y todos y ajustar los soportes que cada persona puede necesitar requiere primero comprender mejor el paso del *feedback* externo al *feedback* interno.

Desde esta última perspectiva, el *feedback* interno se refiere a “el nuevo conocimiento que los estudiantes generan cuando comparan sus conocimientos y competencias actuales con alguna información de referencia” (Nicol, 2021, p. 2). Por lo tanto, es necesario proporcionar comparadores externos para respaldar explícitamente el *feedback* interno. Esto puede hacerlo el propio profesorado proveyendo los comparadores (modelos, estándares, rúbricas, trabajos de años anteriores, tableros de datos o *dashboards* basados en analíticas de aprendizaje, etc.), o bien diseñando instancias en la secuencia de aprendizaje en las que el estudiantado posea un espacio para buscar, interpretar y emplear sus propios comparadores (hablando con iguales, rescatando sus propios estándares, etc.).

El hecho de diseñar estos espacios y apoyarlos dialógicamente (Wisniewski et al., 2020) parece importante para quienes no tienen suficientes comparadores internos con el fin de lograr una evaluación más inclusiva para que todo el estudiantado, independientemente de sus capacidades iniciales, tenga la oportunidad de mejorar su aprendizaje (Tai et al., 2022). En ambos casos, las diversas fuentes de las que puede provenir la información y, en ese sentido, los comparadores, han de permitir procesos de interpretación y de “internalización” de ese *feedback* externo. Para ello es importante diseñar sistemas de evaluación que permitan este *feedback* como *uptake* o “absorción”, lo cual pasa no únicamente por considerar diversas fuentes de información sino también por pensar en espirales de aprendizaje. Esto significa planificar tareas iterativas o conectadas en bucles (*loops*) y generar instancias, planificando momentos específicos para ofrecer *feedback*, reflexionar sobre su pertinencia e implementar las acciones de mejora derivadas de dicha reflexión (Panadero, 2023).

Para que el estudiantado pueda desarrollar la capacidad de generar y utilizar el *feedback* interno de manera efectiva, los procesos de autorregulación del aprendizaje son clave. A su vez, este *feedback* puede promover la capacidad de autorregulación del estudiantado a través del desarrollo de estrategias de *feed-up* (hacia dónde voy), de *feed-back* (cómo estoy yendo) y de *feed-forward* (hacia dónde ir a continuación), como han indicado Hattie y Timperley (2007). Podría establecerse, entonces, una correspondencia entre este establecimiento de metas y planificación (hacia dónde voy), monitoreo (cómo estoy yendo) y autorreflexión (hacia dónde ir a continuación) y las tres fases de modelo cíclico de autorregulación propuesto por Zimmerman (2000, 2002). Además, se ha evidenciado que promover el *feedback* como *uptake* permite desarrollar el juicio evaluativo, esto es la capacidad de juzgar la calidad de los propios trabajos y del de los demás, lo cual es imprescindible para promover un aprendizaje más profundo y autorregulado (Tai et al., 2018).

A pesar de estas evidencias, poco se sabe qué piensan y sienten los estudiantes al recibir los comentarios y qué procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos tienen lugar para trasladar esa información relativas a la tarea que desarrollan y al proceso de aprendizaje y sus posibles transferencias a futuros escenarios.

## **1.2. Procedimiento de recogida de evidencias respecto de la internalización del *feedback***

La capacidad del estudiantado para utilizar de manera efectiva el *feedback* recibido es un aspecto crucial, ya que afecta directamente al desarrollo académico y profesional. Sin embargo, conocer y comprender cómo se produce la internalización del *feedback* constituye un reto. Ex-

plicitar aquello que es, por su naturaleza, implícito (Nicol y McCallum, 2022) resulta, sin duda, complejo. Estudiar cómo este proceso se genera requiere de informaciones auto reportadas y, en la medida de lo posible, de evidencias del desarrollo de las tareas.

Los instrumentos auto reportados han sido los más utilizados para evaluar la autorregulación del aprendizaje (Roth et al., 2016), incluyendo el desarrollo de la fase de monitoreo. Para Chou y Zou (2020) esta es una de las etapas clave en el proceso de autorregulación del aprendizaje, e implica que el estudiantado evalúe y supervise continuamente su propio aprendizaje y desempeño a través de acciones de autoevaluación y reflexión. Es por ello que, según estos autores, esta fase de monitoreo es la que permite generar el *feedback* interno.

En ese sentido, el valor del auto reporte, dada la naturaleza del objeto de estudio, es enorme. Algunos ejemplos de formas de auto reporte, utilizados habitualmente, son los protocolos de *think aloud* (Raihan, 2011) y los diarios de aprendizaje (Schmitz et al., 2011). El método *think-aloud* (o pensar en voz alta) es una técnica eficaz para estudiar los procesos de autorregulación del aprendizaje. Este método implica que las y los estudiantes verbalicen sus pensamientos y actividades mientras aprenden, permitiendo así capturar datos en tiempo real sobre sus procesos cognitivos y metacognitivos. Estos datos pueden ser modelados para reflejar la naturaleza dinámica de los procesos de autorregulación, proporcionando una visión más detallada sobre cómo el estudiantado gestiona su aprendizaje. Este método permite a las y a los investigadores observar cómo el estudiantado procesa la información y ajusta sus estrategias de aprendizaje (Lim et al., 2021), a pesar de que tiene ciertas limitaciones que deben ser consideradas tales como la carga cognitiva adicional, el proceso laborioso de codificación, entre otras.

Sin embargo, la necesidad de disponer de evidencias que sean “objetivables” requiere de su combinación con otro tipo de datos, como han sugerido Panadero y Alqassab (2019) y, también, Noroozi et al. (2024) quienes demuestran que confiar únicamente en la percepción sobre las experiencias de aprendizaje puede no reflejar con precisión el aprendizaje real.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Contexto

El trabajo que se presenta en este capítulo es parte del proyecto de investigación Comprensión de los procesos de *feedback* internalizado del estudiantado universitario (COFE-I). Este proyecto tiene por objetivo general comprender los y las estudiantes de educación superior interpretan la información recibida sobre su trabajo o su proceso de aprendizaje y qué hacen con la misma, identificando: (a) los factores personales de procesamiento e interpretación de este *feedback* y (b) los elementos contextuales para comprender los procesos cognitivos-conductuales de interpretación.

El proyecto COFE-I plantea convocar a estudiantes de diversas facultades de la Universidad de Barcelona para que participen aportando sus reflexiones sobre su experiencia durante un curso académico en sus estudios de grado. Para ello, el proyecto dispone que cada estudiante será acompañado durante todo el proceso por una tutora académica. Las tutoras académicas serán las mismas investigadoras que conforman equipo de investigación del proyecto. Para estructurar este proceso, se ha diseñado una secuencia compuesta por diversas acciones que busca capturar

el proceso por el cual se produce un *feedback* interno. Entre estas acciones, se contempla que cada estudiante participante en un entorno en línea diseñado ad-hoc, aporte documentos que evidencien su proceso de aprendizaje, reflexione sobre este y participe de entrevistas individuales con su tutora asignada. El propósito de esta entrevista es profundizar en aquella información que no ha quedado clara durante la interacción en el entorno en línea.

En definitiva, este proyecto de investigación se plantea recoger y analizar datos obtenidos mediante evidencias y entrevistas sobre el proceso de recepción, interpretación y aplicación de la información recibida en los procesos de *feedback*.

## 2.2. Objetivo

Este capítulo tiene por objetivo presentar cómo se ha diseñado una estrategia de recogida de datos que informe de los procesos de internalización del *feedback* del estudiantado de educación superior.

## 2.3. Diseño y procedimiento

En este capítulo el proceso que se presenta corresponde a acciones de la primera y segunda fase del Proyecto COFE-I. Para definir una estrategia de recogida de datos que informe de los procesos de internalización del *feedback* del estudiantado de educación superior, en el contexto de dicho proyecto, se han seguido los siguientes pasos: (1) revisión de alcance; (2) primera versión de la secuencia de aprendizaje; (3) primera validación por parte del equipo de investigación; (4) sesiones de co-diseño con estudiantes y (5) segunda validación del equipo de investigación.

En la revisión de alcance participaron las IPs del proyecto, quienes definieron los criterios de selección y exclusión de estudios, buscaron en bases de datos como Social Science Citation Index, SCOPUS y ERIC, y realizaron la extracción y comparación de información relevante de los artículos seleccionados, todo en relación a cómo el *feedback* interno mejora la autorregulación del estudiantado. En la creación de la primera versión de la secuencia, se involucraron las IPs del proyecto y todo el equipo de investigación. Para ello, se contó con la participación activa de las investigadoras principales (IPs) del proyecto y la totalidad del equipo de investigación. En este proceso, se llevó a cabo una serie de sesiones de trabajo colaborativo, donde se fomentó la discusión y el intercambio de ideas entre los miembros del equipo. Se emplearon métodos rigurosos de análisis y síntesis de la revisión de alcance para diseñar una estructura coherente y efectiva para la secuencia. Además, se tomaron en consideración las opiniones y experiencias previas relacionadas con el mismo objeto de estudio.”

Para la primera validación se llevó a cabo una sesión de trabajo de 2 horas, síncrona en línea en la que participaron las IPs del proyecto y un experto internacional. En esta sesión, se analizaron concretamente cada una de las tres fases de la secuencia. Durante esta sesión se hizo foco en las acciones necesarias para seleccionar las evidencias adecuadas para recoger el proceso de internalización del *feedback* y cómo se analizarían las mismas.

En las sesiones de co-diseño, participaron 30 estudiantes de grados de los diferentes ámbitos de conocimiento de la Universidad de Barcelona, y las investigadoras del equipo. Una primera parte de la sesión de co-diseño se centró en la presentación y evaluación de una primera versión de la secuencia propuesta, detallando cada una de sus secciones y componentes. A las y a los

participantes se les proporcionó un formato estructurado para identificar problemas y proponer soluciones. Este formato incluía varias categorías, cada una con columnas para describir aspectos específicos, identificar problemas y sugerir mejoras.

La segunda parte de la sesión de co-diseño se centró en la creación colaborativa de un prototipo del entorno virtual donde se implementaría la secuencia de aprendizaje propuesta. Basándose en los puntos identificados en un instrumento tipo lista de verificación o *checklist*, las y los participantes trabajaron en grupos para imaginar y diseñar este entorno. Por último, la segunda validación aún está en proceso. Hasta el momento se han integrado los resultados de las sesiones de co-diseño en la definición del recurso para el entorno, y se prevé una adecuación de la secuencia y su contenido. En estas acciones están involucradas las IPs del proyecto y todo el equipo de investigación.

### **3. RESULTADOS**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de cada uno de los pasos realizados hacia la definición de una estrategia, y los recursos que se han creado para recoger datos que informen de los procesos de internalización del *feedback* del estudiantado de educación superior.

#### **3.1. De los pasos hacia la definición de una estrategia de recogida de datos**

##### **3.1.1. Revisión de alcance**

A partir de la revisión de alcance realizada, se hallaron los siguientes aspectos relevantes a considerar en la investigación. En primer lugar, la desconexión entre los procesos de *feedback* “informales” (espontáneos y naturales) y los “formales” (planificados y deliberados) como objeto de estudio necesario (Nicol, 2021). Esto se enlaza con los dos pilares de este estudio: el proceso de internalización del *feedback* y la capacidad de autorregulación, e indica que sería necesario explorar a través de qué estrategias el estudiantado convierte algunas comparaciones naturales en comparaciones formales y explícitas. En ese sentido, para el proyecto de investigación se consideró la necesidad de recoger el *feedback* recibido tanto por mecanismos formales como no formales (Nicol, ib.) con el fin de estudiar sus conexiones y su proceso de interpretación e internalización. Asimismo, la documentación estudiada enfatiza la importancia de una selección de tareas de calidad. Como recogen Sambell et al. (2013), las tareas que promueven un aprendizaje profundo son las que articulan conocimientos, habilidades cognitivas de orden superior y disposiciones de compromiso con el trabajo, y suponen un reto personal o colectivo. En ese sentido, para la recogida del proceso de internalización del *feedback*, se decidió tener en cuenta tareas productivas, basadas en la argumentación fundamentada y en el pensamiento reflexivo. Como así también, se consideró que los resultados de aprendizaje fueran transferibles a futuras asignaturas o al contexto profesional (evaluación auténtica). Por ello se decidió que, en una instancia inicial, parte del equipo de investigación, que actuará como tutora, asesore a las y a los estudiantes en el momento de seleccionar la tarea objeto de análisis.

Por otra parte, las buenas prácticas de *feedback* interno se optimizan mediante la implementación de diversas estrategias que promueven la reflexión individual, la comparación con estándares claros y la autoevaluación continua. Chou y Zou (2020), en su artículo, enfatizan

la importancia de proporcionar a las y a los estudiantes herramientas y oportunidades para reflexionar sobre su propio aprendizaje y desempeño. Esto pone en evidencia la utilidad de disponer de espacios para la escritura de aquello que el estudiante considere relevante, dado su valor como facilitadora de procesos metacognitivos (Hacker et al., 2009). Por este motivo, en este proyecto de investigación se está creando un entorno digital, en co-diseño con el estudiantado, para proveer espacios adecuados donde los y las participantes puedan registrar sus reflexiones.

Por último, el estudiantado necesita recibir un *feedback* claro y específico sobre su desempeño para poder reflexionar sobre las fortalezas y áreas de mejora, lo cual es fundamental para promover la metacognición. En este sentido, en el marco del proyecto se plantea realizar preguntas al estudiantado para activar tanto sus procesos cognitivos como metacognitivos. Para ello, se considera conveniente combinar preguntas cerradas escritas (entorno virtual) con preguntas abiertas (entrevistas con el estudiantado) orales siguiendo protocolos de *think aloud* (Alhadreti y Mayhew, 2018; Lim et al., 2021).

### **3.1.2. Primera versión de la secuencia**

Se diseñó una secuencia compuesta por acciones que debería realizar el estudiantado a lo largo del período de seguimiento. Estas acciones fueron definidas teniendo en cuenta los hallazgos de la revisión de alcance. Como resultado se obtuvo una secuencia de ocho fases, integrada por distintos elementos clave.

En primer lugar, en un primer momento antes del inicio del curso académico, la secuencia contempla una formación de las tutoras proporcionándoles las consignas para la selección de las prácticas de referencia sobre las que reflexionará el estudiantado más adelante (y teniendo en cuenta los criterios ya comentados en el apartado anterior: que sean productivas, transferibles, etcétera). Esta parte la completa un diagrama de flujo sobre el guion de entrevista que deberán realizar las tutoras en cada uno de los tres momentos de cada *loop*.

A partir de aquí, se administran unos cuestionarios sobre el perfil del estudiantado – que se repiten al final de la experiencia para conocer su evolución y desarrollo a lo largo de la secuencia–, acerca de sus creencias sobre *feedback*, su capacidad autorregulación y motivación, y su percepción de autoeficacia académica. Para continuar con una sesión de trabajo con la tutora en la que, durante la primera semana del semestre, se seleccionarán las prácticas de referencia que se escogerán para la recogida de datos en el entorno.

Después de esta parte introductoria de la secuencia inicia el proceso de recogida de evidencias del proceso de internalización a través de tres momentos clave. Un primer momento, 10 días después del inicio de la tarea de aprendizaje o la práctica de referencia escogida, hay un tracking del feed-up del estudiantado a través del entorno virtual (*¿has empezado a realizar la tarea?, ¿qué has hecho hasta ahora para preparar la tarea?, ¿has considerado otra forma de hacerlo?, etcétera*). Y dos *días antes de entregarla otro* (*¿has buscado algún ejemplo, referente, guía o estándar para poder comparar lo que has hecho con otras propuestas?*). Y una vez calificada la tarea hay otro tracking en el entorno, en este caso del feed-back y feed-forward del estudiantado (*¿has recibido feedback?, ¿cómo valoras el feedback recibido?, etcétera*). Todos estos procesos de tracking finalizan con una entrevista con la tutora que se detalla más adelante en este artículo.

### 3.1.3. Primera validación

Como resultado de la primera validación con el experto internacional, se realizaron algunos ajustes menores en la propuesta, los cuales estuvieron orientados a refinar aspectos específicos identificados durante la revisión experta. Estos ajustes abarcaron desde la clarificación de conceptos relacionados con el *internal feedback*, hasta la optimización de la secuencia y la coherencia global de su contenido.

### 3.1.4. Sesiones de co-diseño

Las sesiones de co-diseño condujeron a la toma de ciertas decisiones relativas al entorno. En este sentido, se recolectaron las siguientes necesidades y requerimientos de quienes utilizarán el entorno: 1) comunicación ágil con las tutoras, tipo mensajería privada; 2) sistema de alertas para saber en qué momentos reportar información; 3) espacio de comunicación entre estudiantes, tal como la herramienta de foro de discusión; 4) entorno diferente a las aulas virtuales que usualmente se emplean en la institución en la que se desarrolla el estudio; 5) acceso desde ordenador, móvil o tableta; 6) inicio de sesión único; 7) área personal para guardar información; 8) presentación de evidencias en distintos formatos (texto, audio, video, archivos adjuntos, etcétera); 9) selección del idioma (catalán, castellano e inglés); 10) iconos visuales para acceder a las distintas secciones; 11) avisos claros y visuales para las instrucciones; 12) calendario actualizado y personalizado para cada estudiante; 13) espacio con actualizaciones sobre el proyecto; 14) notificaciones visuales; 15) interfaz intuitiva y sencilla; 16) despliegue gradual de la secuencia; 17) espacio de perfil personalizable; 18) y menú desplegable para la selección de las distintas opciones.

### 3.1.5. Segunda validación

A partir de las necesidades y requerimientos que han surgido en las sesiones de co-diseño, parte del equipo de investigación realizó una validación integral de la propuesta. Principalmente, los ajustes se aplicaron en la consideración de opciones para desarrollar el entorno. Durante este proceso se consideraron inicialmente tres posibilidades: a) Moodle; b) Loop (de Microsoft); y c) Uptitude (una plataforma para el aprendizaje autorregulado desarrollada en un proyecto de Prueba de Concepto - PDC2022-133248-100-). Con estas propuestas, y partir de diversas pruebas y evaluaciones, el equipo investigador del proyecto sopesó sus beneficios e inconvenientes. El resultado de la sistematización de este proceso se presenta en la tabla a continuación (Tabla 1).

**Tabla 1.** Ventajas e inconvenientes de cada uno de los tres LMS considerados

	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Moodle	Familiarización del estudiante con el LMS	Uno de los 3 grupos de las sesiones de co-diseño solicitó explícitamente un entorno diferente
Loop	Diseño gráfico de la interfaz	Dificultad de manejar el entorno para todos los estudiantes a la vez siendo que cada uno de ellos posee un número de evidencias y un calendario diferente
Uptitude	Posibilidad de individualizar el calendario y las alertas	Imposibilidad de garantizar su mantenimiento por parte del equipo informático dado que el proyecto Prueba de Concepto, del que deriva, finaliza en noviembre de 2024

Teniendo en cuenta esta evaluación, se procedió a la toma de decisiones por consenso, lo que permitió definir el recurso que se utilizaría para desarrollar un entorno que se alineara con los objetivos, teniendo en consideración las necesidades y requerimientos de quienes serán usuarios y usuarias del entorno.

Con los resultados obtenidos en cada uno de estos pasos, se ha desarrollado una estrategia de recogida de datos. Esta estrategia tiene como fin disponer de evidencias informadas por el estudiantado que permitan comprender mejor el paso del *feedback* externo al *feedback* interno.

En esta estrategia se propone recolectar tres tipos de datos: 1) pensamientos del estudiantado mientras aprende, 2) documentos de registro del estudiantado y, 3) respuestas del estudiantado. Para recoger datos sobre los pensamientos del estudiantado mientras aprende, se ha construido un protocolo de *think-aloud*. Para recolectar documentos de registro del estudiantado, se ha diseñado y creado un entorno en línea. Y para recoger las respuestas del estudiantado, se crearon los guiones para realizar entrevistas estructuradas.

### **3.2. Recursos creados para recoger datos que informen de los procesos de internalización del *feedback***

#### **3.2.1. Protocolo *think-aloud***

En este proyecto de investigación, la construcción del protocolo *think-aloud* se realizó teniendo en cuenta las dimensiones siguientes: a) Identificación del grado de conocimiento de la tarea y sus criterios por parte del estudiantado. Por ello, se propone investigar el nivel de comprensión del estudiantado sobre la tarea y los criterios asociados a ella; b) Indagación en las creencias del estudiantado acerca de los elementos que suponen una tarea compleja y retadora. En este sentido, se propone explorar las percepciones del estudiantado sobre los elementos que hacen que una tarea sea compleja y desafiante; c) Establecimiento de las metas, para lo que se propone examinar las metas que el estudiante se propone alcanzar durante la tarea; d) Búsqueda de *feedback* autónomo. Para lo cual, se propone evaluar en qué medida la o el estudiante busca *feedback* activamente durante la realización de la tarea; e) Apreciación y uso del *feedback* recibido. Por ello, se propone analizar cómo el estudiantado valora y aplica el *feedback* que recibe durante el proceso; f) Orientación de las acciones del estudiantado, para lo que se propone verificar si los criterios establecidos guían las acciones y decisiones del estudiantado; g) Revisión de la planificación por parte del estudiando. Por ello, se propone observar los procesos de revisión y ajuste del plan de trabajo por parte del estudiantado; h) Relación de estrategias y recursos para el aprendizaje por parte del estudiantado: se propone explorar las estrategias y recursos que la o le estudiante emplean para abordar la tarea; i) Cumplimiento de expectativas por parte del estudiantado: se propone evaluar si el estudiante cumple con las expectativas establecidas para la tarea; j) Progresión en el juicio evaluativo: se propone analizar cómo evoluciona el juicio evaluativo del estudiantado a lo largo del proceso de aprendizaje.

Contemplar todas estas dimensiones, busca que el protocolo de *think-aloud* creado permita obtener una visión detallada de los procesos cognitivos y metacognitivos del estudiantado durante la realización de la tarea, proporcionando información valiosa para comprender los procesos de internalización del *feedback*.

### 3.2.2. Entorno en línea

Desde el inicio del proyecto, se ha considerado la relevancia de crear un entorno que posibilitará la recolección de evidencias de forma ágil para el estudiantado participante. Por este motivo, se consideró que una herramienta digital podría aportar beneficios tanto para el equipo investigador, en tanto sistematización, como para el estudiantado participante, en tanto accesibilidad.

Desde el enfoque centrado en el estudiante, se planteó que este entorno debía crearse siguiendo un proceso participativo en el que participarán todos los agentes implicados. Como ya se ha mencionado, para ello se realizaron sesiones de co-diseño con el estudiantado. A partir de las propuestas y los prototipos resultantes de estas sesiones, un equipo del proyecto trabaja en el diseño y creación del entorno siguiendo un proceso iterativo. En este proceso de desarrollo y diseño se consideran los requisitos de quienes serán usuarios y usuarias, pero incluyendo las evidencias fundamentales para responder al objetivo del proyecto.

Finalmente se optó por un aula virtual en Moodle, “customizada” para mostrar una interfaz gráfica diferente a las aulas ordinarias.

Además, con la intención de que este recurso sea en sí mismo un mecanismo de estimulación y promoción de la autorregulación a través de la internalización del *feedback* se tomaron algunas decisiones para favorecer la reflexión del estudiantado sobre su propio proceso de aprendizaje en distintos momentos de la realización de una tarea. En primer lugar, se estableció una secuencia de instancias ordenadas cronológicamente para la recogida de evidencias. Tras considerar la posibilidad de condicionar las actividades (funcionalidad que “dirige” la actividad del estudiantado), se desestimó esta posibilidad por ser contraria a la naturaleza intrínseca de los procesos de autorregulación. En segundo lugar, las preguntas que la plataforma va planteando a lo largo del proceso a modo de cuestionario obedecen a las tres dimensiones de la autorregulación: cognitiva, metacognitiva y afectiva.

### 3.2.3. Guion para entrevistas estructuradas

Teniendo en cuenta el planteamiento teórico del proyecto marco y trabajos previos con objetivos similares. Se ha desarrollado un guion de entrevista que busca recabar información sobre el proceso de autorregulación y el proceso hacia el *feedback* internalizado. El diseño del guion se alinea con los conceptos de *feed-up*, *feedback* y *feed-forward*, permitiendo así una mayor comprensión del proceso de internalización del estudiantado. Así, la estructura del guion contempla tres bloques de entrevistas: a) Entrevista preliminar con la tutora, cuyo objetivo es la elección de la tarea; b) Entrevistas tracking del *feed-up* (*feed-up*-planificación y *feed-up*-entrega); c) Entrevistas tracking del *feed-back* y del *feed-forward*

La primera fase, o de “*feed-up*” permite fijar los objetivos, comprendiendo cuál es el propósito de una tarea, lo cual ayuda al estudiantado a estar más motivado y centrado en la consecución de la misma. Por ese motivo se exploran aspectos como la motivación del estudiante y la comprensión de los objetivos de la tarea. Se plantean cuestiones orientadas a entender por qué el estudiantado ha seleccionado una tarea específica, cuáles son sus metas personales en relación con la tarea, y si comprende los criterios establecidos por el docente. Además, se indaga sobre los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea y se reflexiona sobre los posibles obstáculos que podrían surgir durante el proceso.

Durante el proceso, la fase de “*feed-back*” permite recoger información sobre la calidad del trabajo que se está haciendo y analizarla con relación a los objetivos previamente establecidos. Durante esta etapa se evalúa el progreso del estudiante y se abordan aspectos como la satisfacción con el trabajo realizado, la búsqueda de ayuda y la capacidad de adaptación a los comentarios recibidos. Se exploran las estrategias utilizadas por parte del estudiantado para resolver la tarea, así como sus percepciones sobre el proceso y los resultados obtenidos. Es por ese motivo que esta segunda fase debiera dar pistas sobre hasta qué punto se está comprendiendo un contenido, se está realizando bien un desempeño, etc. sin que ello suponga una práctica mecánica de recibir notas o comentarios, sino de modo que constituya una oportunidad para la reflexión y el monitoreo de sus avances.

Finalmente, la fase de “*feed-forward*” permite la modificación del aprendizaje y el establecimiento consciente de planes de mejora para el futuro. Esta fase tiene lugar después de la entrega de la tarea y en ella se proyecta una mirada hacia el futuro. Se reflexiona sobre las lecciones aprendidas durante la realización de la tarea y se identifican posibles mejoras para posibles actividades similares. Se discute sobre la utilidad de los aprendizajes obtenidos y se ofrecen consejos para estudiantes que enfrenten desafíos similares en el futuro.

En resumen, este enfoque de entrevistas estructuradas en torno a las fases de *feed-up feed-back* y *feed-forward* proporciona un recurso integral para comprender que es comprender aquellos vacíos que han quedado de las evidencias que se recogen en el entorno.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo se centra en comprender el *feedback* interno, es decir el proceso de internalización del *feedback* en el estudiantado de educación superior. Este resulta ser un aspecto crucial en los procesos de aprendizaje, pero aún poco protagonista en la literatura. Evaluar el *feedback* interno depende de su concepción. Persisten las diferencias entre las propuestas que lo vinculan estrictamente al proceso de comparación y aquellas otras que lo vinculan a la autoevaluación y la autorregulación. Clarificar el marco teórico es necesario. Para avanzar en este aspecto se ha diseñado una estrategia de recogida de datos que combina revisión de alcance, sesiones de co-diseño con estudiantes y la validación por parte del equipo investigador, este proyecto logra avanzar en el diseño de una secuencia en un entorno en línea para recolectar evidencias que posibiliten la comprensión de dicho proceso. Previamente, y para alcanzar este resultado, se han tenido que identificar varias dimensiones clave del *feedback* interno, como la importancia de proporcionar comparadores externos, el papel de la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo del juicio evaluativo.

Las sesiones de co-diseño demostraron ser un recurso valioso para realizar ajustes y mejoras en la estrategia de recogida de información y para la creación de un recurso digital, teniendo en cuenta las necesidades y preferencias del estudiantado participante. Como conclusión de estas sesiones se destaca la importancia de crear un entorno digital intuitivo y personalizable, que promueva una comunicación ágil con las tutoras y que facilite la entrega y revisión de las evidencias.

En definitiva, la combinación de estas entrevistas estructuradas con un entorno en línea para la recogida de evidencias emerge como una estrategia prometedora para comprender y apoyar

el proceso de internalización del *feedback* por parte del estudiantado, permitiendo un análisis integral de las fases de *feed-up*, *feed-back* y *feed-forward*. Así también, se presenta como un enfoque que puede proporcionar información valiosa para mejorar el diseño de las tareas y las estrategias de enseñanza, promoviendo así un aprendizaje más efectivo y significativo.

En conclusión, el método de la entrevista ofrece una oportunidad única para explorar en profundidad las percepciones, motivaciones y estrategias de aprendizaje del estudiantado. En este sentido, estas entrevistas resultan ser un mecanismo de comprensión profunda de los procesos internos que tienen lugar cuando el estudiantado está aprendiendo.

## AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta contribución se enmarca en el Proyecto Comprensión de los procesos de feedback internalizado del estudiantado universitario PID2022-138430NB-I00 financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033

Las autoras han contado con el apoyo del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

## REFERENCIAS

- Alhadreti, O., & Mayhew, P. (2018). Rethinking thinking aloud: A comparison of three think-aloud protocols. In *Proceedings of the 2018 CHI conference on human factors in computing systems*, Paper 44 (pp.1-12) Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, <https://doi.org/10.1145/3173574.3173618>
- Black, P. J., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Carless, D.; & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-25. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Chou, C.-Y., & Zou, N.-B. (2020). An analysis of internal and external feedback in self-regulated learning activities mediated by self-regulated learning tools and open learner models. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 55. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00233-y>
- Cseh, M., Phillips, L., & Pearson, D. (2016). Mental and perceptual feedback in the development of creative flow. *Consciousness and Cognition*, 42, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.03.011>
- Dawson, P., Yan, Z., Lipnevich, A., Tai, J., Boud, D., & Mahoney, P. (2023). Measuring what learners do in feedback: The feedback literacy behaviour scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2240983>
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Lim, L. A., Gentili, S., Pardo, A., Kovanović, V., Whitelock-Wainwright, A., Gašević, D., & Dawson, S. (2021). What changes, and for whom? A study of the impact of learning analytics-based process feedback in a large course. *Learning and Instruction*, 72(May). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.04.003>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(5): 756-78. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>.
- Nicol, D., & McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: Exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 424-443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>
- Noroozi, O., Alqassab, M., Taghizadeh Kerman, N., Banihashem, S. K., & Panadero, E. (2024). Does perception mean learning? Insights from an online peer feedback setting. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2345669>
- Panadero, E. (2023). Toward a paradigm shift in feedback research: Five further steps influenced by self-regulated learning theory. *Educational Psychologist*, 58(3), 193-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2223642>
- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Raihan, M. A. (2011). Think-aloud techniques used in metacognition to enhance self-regulated learning. *Journal of Educational Research*, 25(2), 125-160.
- Roth, A., Ogrin, S., & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: A systematic literature review of self-report instruments. En *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (Vol. 28, Número 3, pp. 225-250). Springer. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2>
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013), *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge
- Schmitz, B., Klug, J., & Schmidt, M. (2011). Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 251–266). Routledge.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., & Jorre de St Jorre, T. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. En *Frontiers in Psychology* (Vol. 10). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective, In *Handbook of Self-Regulation*, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), San Diego, CA: Academic Press, 13–40. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice* 41(2), 64-70, [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

# Aproximación histórica al aporte de la inspección educativa a la profesionalización docente en Angola, España y Portugal

---

Louryval Capina

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela (Angola)*

Héctor Monarca

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

**Abstract:** The theoretical framework of this essay follows the line of research into the teaching profession and its professionalisation. It is articulated with studies on Educational Inspection (EI) and its role in how modern education systems are configured today, focusing in this case specifically on Angola, Spain and Portugal. The essay assumes that the EI is part of the process of institutionalising the field of education and has played a key role in the professionalisation of teaching. The main objective of this work is to present the EI's institutionalisation process and its contributions to the professionalisation of teaching. Nevertheless, major divergences can be seen with Angola due to the fact that this country has had to inherit a colonial system created to cater to the interests of the metropolis, far from any local idiosyncrasies. The conclusions highlight that EI's contributions to the professionalisation of teaching have been accompanied by processes of surveillance and control as well as a progressive insistence on bureaucratic tasks, a feature that remains and is often at odds with demands made of the EI regarding advising and accompanying the teaching staff.

**Keywords:** historical essay, educational inspection, process of professionalisation, educational systems

## 1. INTRODUCCIÓN

La Inspección Educativa, como parte de los sistemas escolares, ha de ser definida considerando el entorno en el que se ejerce y las relaciones que debe mantener con los demás subsistemas con que comparte la responsabilidad de prestar el servicio público que tienen encomendados (Carvalho y Joana, 2022). En muchos países hay una clara asociación entre la inspección y la supervisión del sistema educativo (Prats, 2014; 2022), ambas funciones están atribuidas, de forma casi exclusiva a un mismo colectivo de funcionarios o empleados públicos.

En este sentido, se suele asignar a la inspección educativa el objetivo global de mejorar la calidad de la educación (Monarca, 2018; Monarca y Fernández-González, 2016). Por eso, la mayoría de los ministerios de educación incluye como primera tarea el monitoreo de las escuelas. Sin embargo, en muchos casos, se asigna como primera función del Servicio de Inspección el asegurar que las leyes, reglamentos y otros dispositivos legales de la administración de la educación se cumplan (Capina, 2024; Mangas, 2019; Nogueira et al., 2019).

A nivel europeo, al igual que en otros continentes, a lo largo de la historia de la educación se han asignado diversas funciones a la inspección educativa en virtud de las características de los sistemas educativos nacionales y de las orientaciones de la política educativa de cada Estado. Como se puede ver en diversos autores (Carvalho y Joana, 2022; 2023; Nogueira, 2022), a lo largo de la historia a la inspección educativa como órgano de la Administración se les asignaron una serie de funciones comunes básicas que pueden organizarse en torno a tres ejes fundamentales:

- a) Ejercer la función de control de la normativa legal como garantía del derecho de los ciudadanos a la educación.
- b) Realizar la evaluación del funcionamiento y de los resultados de los Centros educativos, así como de los profesores.
- c) Asesorar y orientar para la aplicación de las normas que regulan la actividad escolar a fin de conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza.

La literatura permite afirmar que existen distintos modelos de inspección educativa, cada uno con sus peculiaridades, admitiendo de en cualquier caso la existencia de algunas convergencias en sus funciones: a) garantizar y promover la calidad de la educación; b) controlar el cumplimiento de las disposiciones legales; c) realizar evaluaciones técnico-pedagógicas de recursos humanos y materiales; d) ofrecer orientaciones relacionadas con las normativas; e) hacer visitas con una intención de asesoramiento integral a las escuelas. De la misma manera, se identifican divergencias con respecto a la inspección educativa: a) para el acceso a la inspección no se exige en todos los países la experiencia docente previa; b) hay concepciones diferentes de calidad: unos modelos subrayan los resultados y otros los procesos; c) persisten tradicionales diferencias de estilo; d) no en todos predomina la evaluación de los centros; e) no está generalizada la evaluación del profesorado; f) hay divergencias en la adopción de un modelo más técnico o más interactivo (OCDE, 2019).

Aunque los principales estudios se refieren a los países europeos, se ha podido constatar que las funciones de apoyo y asesoramiento al profesorado han ido ganando notoriedad y ocupan, en la actualidad, una parte de la actividad diaria de los inspectores en todos los países (Capina, 2024). De la misma manera, se ha dado un proceso de “préstamo de políticas” que permite afirmar que existe coincidencia en las funciones que se le asignan a la inspección educativa a nivel global, aunque ajustadas a las características de cada sistema educativo nacional (Mangas, 2019). Interesa en este capítulo prestar especial atención al proceso histórico que ha dado lugar al énfasis en esta función: apoyo a la profesionalización de los y las docentes.

El objetivo de este ensayo teórico es dar cuenta del aporte de la Inspección Educativa (IE) a la profesionalización docente en tres países: Angola, España y Portugal. El ensayo asume una perspectiva histórica-comparada que se desarrollará atendiendo al proceso histórico de institucionalización de la IE en cada uno de los países seleccionados poniendo el énfasis en los aportes que ha realizado a la profesionalización docente. En el cierre de trabajo, se ofrecerán unas conclusiones a modo de discusión centrada en los aportes de la IE a los centros y al profesorado, atendiendo a las convergencias y divergencias entre los países seleccionados.

## 2. DESARROLLO

### 2.1. La inspección educativa en Angola

La Inspección Educativa (IE), como una función que ha acompañado tempranamente el desarrollo del sistema educativo angolés, constituye la clave de su buen funcionamiento y perfeccionamiento (Pio, 2022). La IE ha pasado por fases difíciles hasta llegar a los servicios que hoy son prestados a los centros y al profesorado (Simão, 2012). Según Pio (2022), para percibir mejor las dificultades por las cuales pasó la inspección educativa en Angola, es imprescindible conocer parte de su historia y el proceso de transformación que ha ido teniendo, como actor clave que contribuyó, y sigue contribuyendo, a abordar los problemas del sistema educativo.

La Inspección Educativa en Angola debe ser ubicada a partir del período colonial en la cual la educación fue ejercida y regida por tres entidades distintas: misioneros católicos y evangélicos, el Estado y otros actores privados. Con la publicación del Decreto de 14 de agosto de 1845 que creaba la instrucción pública en Angola (aún tenida como provincia portuguesa) y en otras provincias de ultramar, se da inicio a su estructuración, estableciendo también un Consejo de Inspección denominado “Consejo Inspector de Instrucción Primaria” (Fialho y Nobrega, 2016).

El proceso de organización de la Administración Educativa, incluida la inspección, se prolongó en el tiempo. Así, recién en 1933, a través del decreto N.º 22.369, del 30 de marzo, se atribuyen las funciones de la Dirección General de Enseñanza Primaria comprendiendo, entre otras, las de inspección y las actividades disciplinarias. Sin embargo, no fue hasta 1942 cuando se creaba la Inspección General de Enseñanza. Años después, a través del Decreto-Ley N.º 46.447, del 20 de Julio de 1965, se reorganizan los servicios de Inspección, constituyendo la Inspección Provincial de Educación, dirigido por un inspector provincial de educación, asistido por 3 inspectores adjuntos (MED, 2003).

Con la independencia del país en 1975, la inspección educativa se ajusta a las transformaciones cualitativas relacionadas con las reformas del sistema docente educativo derivadas de los imperativos socio-políticos-económicos del período pos-independencia del país y plasmados en los “Principios de Base para la Reformulación del Sistema de Educación y Enseñanza en la República Popular de Angola” publicada por el Ministerio de la Educación en 1978 (Cardoso, 2012). Una vez que la educación en general se ajustó a las transformaciones socio-políticas-culturales y económicas de la sociedad, la inspección, como era de esperar, tenía que realizar su propio ajuste (Pio, 2022; Vieira y António, 2022).

En 1975 se inició la nacionalización de la enseñanza a través del Decreto N.º 4/75. Fue un período de largas transformaciones que condujo a la desaparición progresiva de las estructuras coloniales existentes dando lugar a otras con características funcionales al nuevo contexto. Como resultado de estas transformaciones, la educación fue perdiendo muchos de sus cuadros docentes y la inspección escolar dejó inicialmente de existir como estructura, aunque sí tenía un funcionamiento real en el nuevo sistema. Sin embargo, la IE resurge posteriormente como parte estructural del denominado Centro de Investigación Pedagógica e Inspección Escolar (CIPIE), creado en 1977 (Gabinete de Inspeção Nacional da Educação, 2020).

Conviene resaltar que fue en el 1º congreso del Movimiento Popular de Liberación de Angola, en agosto de 1974, donde se formularon las distintas políticas del Estado que configuraron el

sistema educativo de Angola, incluida la IE, y se crearan de la misma manera diversas estructuras de esta en las distintas provincias que fueron ocupadas por docentes sin formación en inspección y en algunos casos sin formación pedagógica, hecho que obstaculizó su función (Fialho y Nobrega, 2016; Zau, 2003). Con el pasar del tiempo, teniendo en cuenta la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas del sector, las delegaciones provinciales de educación reconocerían como necesidad vital la creación de una estructura autónoma específica para el control del proceso docente educativo que garantizase la aplicación correcta de las orientaciones indicadas por el gobierno. A esa estructura le estaba reservada, entre otras, las siguientes competencias:

- a. Capacitar los cuadros sobre los documentos normativos educativos y otros de naturaleza semejante y garantizar a los órganos competentes del Ministerio información actualizada sobre la situación del sistema educativo.
- b. Ejercer la acción disciplinar que se muestra indispensable para la Supervisión de la realización de pruebas de exámenes.

En 1993 fueron localizados e identificados los focos problemáticos del proceso de enseñanza y educación donde la comisión encargada de dirigir el proceso y el Gabinete de Inspección Escolar Nacional concluyeron que los gabinetes provinciales creados cumplieron su papel, aunque en un determinado momento comenzó a vivir ciertas dificultades en función de la propia dinámica del proceso de enseñanza y educación y de la situación político militar vivida en el país.

La desmovilización de algunos docentes de inspección escolar motivada por la ausencia de medios que permitieran un trabajo digno y eficaz y el desinterés de otros profesores en ingresar a los cuadros de la inspección escolar dejó esta tarea en situación de precariedad al Ministerio, poniendo en riesgo el control de la calidad de la educación y la enseñanza en el país. Esto obligó al Gabinete de Inspección Escolar Nacional (GIEN) a captar apoyos internos a partir del Presupuesto General del Estado, y externos por intermedio de la UNESCO y del UNICEF, con la cual consiguió algunos apoyos para la formación de formadores y de Inspectores de la educación (UNESCO, 2014).

En cualquier caso, la idea de la modernización de los sistemas de inspección siempre ha estado presente en los procesos de transformaciones educacionales y Angola no ha estado ajena a esta realidad, en tanto se precisaba de un sistema de inspección educativa de excelencia y profesionalizado, tarea hacia el cual incidió la Dirección del GIEN como servicio para asegurar el control pedagógico, administrativo, financiero y disciplinar de los subsistemas de enseñanza no superior junto al Ministerio (MED, 2003).

Por lo tanto, como afirma Vizcaya (2022), debemos tener claro que es la inspección educativa la que debe buscar una reflexión y proponer modelos ante la paciencia y la ambigüedad calculada de las administraciones ante los fines del organismo. Es decir, la inspección educativa, como organismos especializados vinculados al sistema educativo, se encarga de cuidar y acompañar a las instituciones y al profesorado que forman parte del mismo, requiriendo un contacto directo y lo más cercano posible, permitiendo que los mismos funcionen hacia la calidad que tanto se busca.

Tras pasar los periodos difíciles de su historia, con especial mención en este momento a la guerra civil (1979-2002), la nación angoleña, hoy en recuperación, asumió el reto de mejorar y sostener un buen índice de crecimiento económico con el propósito de elevar la calidad de vida de su población acompañado por la educación a partir del acceso de todos y todas a la misma (Sipitali, 2011).

Hoy, según los autores antes indicados, el sistema educativo angoleño sigue caracterizado por dos problemas fundamentales: por un lado, el acceso a la educación y, por otro, su calidad, razón por la que se impone la necesidad de implementar medidas para transformar dicha situación. En este contexto, la inspección educativa (IE), como una función que ha asumido tempranamente en el desarrollo de los sistemas educativos, ocupa un lugar clave en el proceso de mejora del funcionamiento del sistema educativo (Frades, 2007).

En la última reforma educativa de Angola, en sus propósitos se han generado grandes exigencias y desafíos al Ministerio de la Educación y a los órganos de apoyo. En este sentido, la Ley de Base del Sistema Educativo N°13/01, de 31 de diciembre (LBSE, 2001 p. 23), expresa que “a la inspección de educación le cabe el control, la fiscalización y la evaluación de la educación, teniendo en vista los objetivos establecidos en la presente ley”. Según la referida ley, como órgano de apoyo al Ministerio, la Inspección Nacional de Educación tiene una estructura jerárquica vertical, constituida por dos departamentos: Departamento Técnico y Departamento Pedagógico, y está dirigida por un Inspector general con categoría de director nacional, asistido por subinspectores/as provinciales y municipales.

Por su parte, el artículo 12º, en el punto 2 de la mencionada ley, asigna al Gabinete de Inspección Escolar Nacional las siguientes funciones: a) Controlar y supervisar la aplicación correcta de la política educativa; b) Apoyar y controlar la aplicación correcta de los planes de estudios, programas y orientaciones del sistema de educación; c) Capacitar a los responsables políticos, técnicos docentes y no docentes para la fiscalización del desarrollo de la política educacional; d) Comprobar el rendimiento del sistema de educación y enseñanza; e) Elaborar, en el ámbito de sus atribuciones, estudios sobre cuestiones fundamentales para el desarrollo de sus funciones y valorar los documentos que les fueran presentados por sus superiores; f) Recoger, en colaboración con los demás servicios y órganos tutelados, informaciones y datos sobre la actuación pedagógica y administrativa del personal docente y administrativo, con vista a su correcta cualificación; g) Ofrecer a los órganos del Ministerio información actualizada sobre la situación del sistema educativo; h) Informar a los órganos competentes de los resultados de su trabajo y proponer las medidas que considere adecuadas; i) Ejercer la acción disciplinar en los términos de la ley que se considere indispensable; j) Supervisar la realización de examen y k) Desempeñar las demás funciones que le fueren encomendadas por sus superiores (LBSE, 2001, p. 76).

Más allá de las funciones que estipula la normativa actual, la inspección escolar sigue teniendo hasta hoy como funciones predominantes el control y la fiscalización, más que el asesoramiento y el apoyo al profesorado y a los centros (Sipitali, 2011).

## **2.2. La inspección educativa en España**

La Inspección Educativa nace en España con carácter profesional a mediados del siglo XIX, ligada a la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita. Su partida de nacimiento es la promulga-

ción del Real Decreto de 30 de marzo de 1849, bajo el reinado de Isabel II. En su preámbulo puede leerse el célebre pasaje “Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar... [con ellos] desaparece la inercia, nace la actividad, la emulación, y se entra en una senda de progresivas mejoras, que al cabo paran en la perfección apetecida, o se acercan a ella por lo menos”, frase que hace referencia a esa labor esencial de mejora educativa a la que anteriormente se aludía (Mangas, 2019, p. 131).

Uno de los puntos clave de acuerdo a los varios estudios consultados lo constituye, sin duda alguna, la manera y modo de delegar a los poderes públicos la función inspectora que les corresponde, así como en quién delegan y si confieren a dicha necesidad un carácter objetivo y profesional o lo someten a los imperativos subjetivos de la discrecionalidad y del control político (Bravo et al., 2021; Mangas, 2017, 2019; Monarca y Fernández-González, 2016; Vizcaya, 2022). Su vocación de universalidad hace que abarque los diferentes niveles de enseñanza.

El primer tercio del siglo XX, sobre todo con la proclamación de la II República, se caracterizó por el hecho de que la inspección educativa se fue fortaleciendo, ampliando, tecnificando y, con todo esto, profesionalizando. En 1917, aparece la primera regulación de la Inspección de Enseñanza Media y Superior, aunque de manera muy precaria, puesto que contempla la existencia de un solo Inspector General para estas enseñanzas. Ya en el Franquismo, la inspección se convierte, una vez más, en una emanación del poder ejecutivo y en un órgano de ejecución de las consignas gubernativas, donde destaca la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, modificada por la Ley de educación de 1965 (Mangas, 2019), con un fuerte rasgo en el control y la vigilancia.

Para desarrollar lo que dispone la citada Ley sobre la inspección, se promulga el Decreto 2915/1967, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Inspectores Profesionales de Enseñanza Primaria del Estado que estará vigente hasta 1984, época en que se promulga la Ley 30/1984, de Medidas para la Reforma de la Función Pública. Se eliminan los Cuerpos de Inspectores Técnicos de EGB, de Bachillerato y de FP y los integra a todos en un Cuerpo de nueva creación denominado Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (Mangas, 2019; Muñoz, 2022; Terigi, 2010; Viñao, 2016).

Desde 1970 España ha tenido numerosas leyes generales de educación. A falta de espacio para poder referirse a cada una de ellas, se mencionará la situación normativa actual regulada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Los inspectores se consideran los ojos de la administración en los centros, según el artículo 151 de la mencionada ley, a la inspección de la educación le corresponde:

- a. Verificar la adecuación de la concesión de las subvenciones y becas financiadas con cargo a los Presupuestos Generales del Estado, a los criterios generales que establezcan las disposiciones del Estado.
- b. Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.
- c. Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de con-

fictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación (LOMLOE, 2020, art. 151)

Finalmente, destacaremos los principios de actuación de la inspección educativa reflejados en el Artículo 153 bis se destaca:

- a. El respeto de los derechos fundamentales y las libertades públicas, la defensa del interés común y los valores democráticos y la evitación de cualquier conducta que pueda dar lugar a discriminación por razón de origen, género, orientación sexual, opinión religiosa o cualquier otra circunstancia personal o social.
- b. Profesionalidad e independencia de criterios técnicos.
- c. Imparcialidad y eficiencia en la consecución de los objetivos fijados.
- d. Transparencia en cuanto a los fines de sus actuaciones, los instrumentos y técnicas utilizados. (LOMLOE, 2020, art. 153 bis)

### **2.3. La inspección educativa en Portugal**

Tradicionalmente, según Nogueira, Gonçalves y Costa (2019), en el sistema educativo portugués la inspección en cuanto órgano estatal creado para controlar la realización del proceso educativo en cada una de las instituciones escolares ha estado íntimamente relacionada con las deliberaciones, estrategias, dispositivos empleados por las autoridades como forma de gobernanza del proceso educativo. Fue fundamentalmente un instrumento de ejercicio más o menos ostensivo del poder central a través del control de la acción del profesorado, y más recientemente del desempeño de los establecimientos de enseñanza. Sin embargo, la evolución social y particularmente los cambios operados en los sistemas educativos han tornado obsoletas e inaceptables algunas de estas metodologías tradicionales de la inspección educativa (Lucas y Azevedo, 2010).

La historia de la inspección escolar en Portugal remonta a 1771, siendo los primeros trabajos sobre inspección los realizados por la Real Mesa de Censura a pedido del Marqués de Pombal, ministro del entonces Rey, Don José I. Estos trabajos tenían como objetivo comprender la situación de la educación para continuar con la construcción del sistema educativo nacional (Lucas y Azevedo, 2010), similar a lo que ya estaba sucediendo en otros países europeos (Carvalho y Joana, 2022).

Así que, en Portugal, en el transcurso de las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales, los servicios de inspección fueron sujetos a ajustes. Durante la 1ª República, varios grados y modalidades de enseñanza se beneficiarán de los servicios de inspección con mayor número de inspectores profesionalizados, integrados en una estructura oficializada y prestigiada, con competencias, deberes y responsabilidades que les conferían un rol determinante en la organización y en la dinámica de las escuelas y de la práctica docente (Carneiro y Afonso, 2008). Con la creación del Ministerio de Educación en 1936 y las reformas de sus estructuras y servicios, a través de la publicación del Decreto-Ley 408/71, de 27 de septiembre de dicho año, se procedió a la creación de la Dirección General de Educación Básica, que integró la inspección de las escuelas públicas de educación primaria (Portugal, 1971).

Según Justino y Almeida (2016), a finales del siglo XIX “a la inspección o inspecciones de enseñanza le fueron siendo atribuidas funciones múltiples, desde la diseminación por las escuelas de las modernas y progresivas corrientes pedagógicas, hasta las más estrechas tareas fiscalizadoras, cuando no disciplinadoras” (p. 78). Es decir, se crean diferentes Servicios Centrales con funciones distintas, incluyendo la Inspección General de Enseñanza, regulada por el Decreto-Ley 540/79, de 31 de diciembre, encargada de inspeccionar y/o auditar las tareas escolares en materia técnico-pedagógica, por un lado, y administrativa y financiera por otro.

El Decreto-Ley 304/91, de 16 de agosto, cambió la designación de Inspección General de Enseñanza para la denominación actual de Inspección General de Educación (IGE) y reguló la reestructuración interna de las inspecciones educativas del país, atribuyendo a la entidad de inspección el control de la calidad pedagógica de la educación preescolar, primaria, secundaria y extraescolar; el control de la eficiencia administrativa y financiera de todo el sistema educativo portugués; y la evaluación, global y cualitativa de los establecimientos de educación y enseñanza. Así, a pesar de los sucesivos cambios, a la inspección le fueron conferidas siempre funciones de control y verificación de las normas (Decreto-Ley 271/95; Decreto-Ley 233/97; Decreto-Ley 70/99; Ley 18/96).

En 2011, tras la fusión del memorando de entendimiento con el Ministerio de Ciencia y Educación Superior y la reorganización de las estructuras estatales para darle mayor coherencia y capacidad de respuesta en el desempeño de sus funciones, eliminando redundancias y reduciendo los costos operativos, las estructuras de inspección se fusionaron, creando en 2012 y a través del Decreto Reglamentario No. 15/2012, de 27 de enero (Portugal, 2012a), la Inspección General de Educación y Ciencia (IGEC).

En la actualidad, como sostienen Carvalho y Joana (2022), el IGEC constituye un servicio central de la administración directa del Estado, gozando de autonomía. En este contexto de progresiva relevancia de los instrumentos políticos de regulación, la actuación de la IGEC (Inspección General de la Educación y Ciencia), orientada hacia el control, la verificación del cumplimiento de las normas de la Ley y la ejecución disciplinar, la inspección educativa deja de detener un carácter conservador y es visto como un agente de cambio, un elemento dinámico de las escuelas, responsable de la promoción y concreción efectiva de las nuevas políticas educativas.

Al ejercer un papel mediador entre las autoridades ministeriales y las comunidades escolares dentro de un sistema caracterizado por la desregulación, la descentralización, la autonomía y profesionalización de la gestión escolar, por una mayor participación de los padres, del gobierno local y de la comunidad y por la necesidad de promover la calidad de los servicios prestados por las escuelas, de acuerdo con las limitaciones de cada una de ellas, fue necesario que la IGEC en Portugal desarrollara dispositivos para evaluar el desempeño de los centros escolares que reflejen la diversidad de contextos y de problemas y respuestas que se encuentran en cada escuela, procurando ayudarlas a encontrar soluciones organizativas y estrategias pedagógicas más adecuadas, como así también atender a las necesidades de formación del profesorado cada vez más exigentes (Campos, 2017).

Dada la extensión de su actuación y los objetivos que se propone, la Inspección General de la Educación (IGEC) en Portugal se organiza en Servicios Centrales y servicios descentralizados:

concretamente en cinco delegaciones regionales 1-Norte; 2-Centro, 3-Lisboa y Vale del Tejo; 4-Alentejo y 5-Algarve. Estas delegaciones descentralizadas llevan a cabo las inspecciones en las escuelas, mientras que los Servicios Centrales, a través de la Dirección de Servicios Jurídicos y de los Equipos Multidisciplinarios de Auditoría y Control y de Acompañamiento y Evaluación, aseguran la intervención en los servicios del Ministerio de Educación, la coordinación nacional de las actividades y, junto con las delegaciones regionales, la concepción y la planificación de las actividades inspectoras (Carvalho y Joana, 2022).

La evolución del sistema educativo, la naturaleza de las intervenciones y el mayor o menor desarrollo de algunos ámbitos de actuación, y el propio modelo de organización de la Administración Pública hacen que la estructura del IGEC cambie y adopte distintas configuraciones. Actualmente, está dirigido por un Inspector General, asistido por tres Subinspectores Generales. Para las áreas de apoyo, el IGEC tiene una estructura jerárquica, englobando unidades nucleares y orgánicas flexibles. Y, para las áreas de inspección, una estructura matricial conformada por equipos multidisciplinarios (Carvalho y Joana, 2022).

### **3. CONCLUSIONES**

El desarrollo de estas páginas refleja algunas convergencias entre España, Portugal y Angola en los procesos de institucionalización de la IE y sus aportes a la profesionalización docente. Sin embargo, también hay que destacar importantes divergencias con Angola debido a que este país ha tenido que heredar un sistema colonial creado según los intereses de la metrópoli, el cual estuvo alejado de la idiosincrasia local, rasgo que condicionó el desarrollo posterior de su sistema educativo. Así, mientras estos aportes son más evidentes y significativos en España y Portugal, en el caso de Angola esto se manifiesta sobre todo como necesidad y reclamo del profesorado. En cualquier caso, se aprecia también un rasgo común, aunque quizá con distinta explicación: a medida que se va desarrollando la burocracia escolar, a la par de la estatal, las funciones de la IE también se burocratizan. De la misma manera, los resultados muestran que este proceso de acompañamiento y apoyo al profesorado también ha estado caracterizado por fuertes procesos de control centrados en la aplicación de la normativa.

Las conclusiones permiten resaltar que los aportes de la Inspección Educativa a la profesionalización docente se han dado acompañados de procesos de vigilancia y control, lo mismo que de una progresiva insistencia en tareas burocráticas, rasgo que permanece y se encuentra en tensión con demandas a la IE asociadas con el asesoramiento y acompañamiento al profesorado.

### **AGRADECIMIENTOS/APOYOS**

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

## REFERENCIAS

- Bravo, M. F., Ibáñez, L., Pérez, V., Alcaide, A., Prats, F., Mangas, J., y Cuesta, F. (2021). Marco para el buen desempeño de la inspección educativa. *Revista Supervisión*, 21(62).
- Campos, M. L. (2017). *Avaliação externa de escolas: o plano de melhoria*. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro. <https://hdl.handle.net/10773/21253>
- Capina, L. da G. (2024). *Profesionalización de la inspección educativa en Angola* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Carneiro, H., y Afonso, S. (2008). *A inspeção do ensino em Portugal, durante a I República*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M. J., y Joana, L. (2022). Inspeção da educação em Portugal: Da monarquia até à atualidade. *História da Educação*, 26.
- Carvalho, M. J., y Joana, L. S. (2023). *Qualidade e Inspeção da Educação: representações dos diferentes atores educativos*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Fialho, I. J., y Nobrega, P. J. (2016). O perfil do inspetor e o efeito da inspeção da educação no desempenho docente. Um estudo em escolas do II ciclo do ensino secundário no município da Chibia (Angola). *Revista Educação: Temas e Problemas*, 16(1).
- Lucas, C., y Azevedo, J. J. (2010). *A Inspeção da educação em Portugal*. ADIE.
- Mangas, G. F. J. (2017). El régimen jurídico de la Inspección de Educación en Derecho comparado. *Revista Educa Nova*, 7(1), 32.
- Mangas, F. J. C. (2019). *La inspección de educación en la unión europea*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Monarca, H. (Coord.) (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Monarca, H. y Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 212-233.
- Muñoz, F. C. (2022). La Inspección de Educación en España. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 37(1), 510-513.
- Nogueira, A. (2022). A inspeção e a práxis na avaliação externa: perceções dos diretores. *Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção*, 101(1).
- Nogueira, A., Gonçalves, M., y Costa, J. A. (2019). A Intervenção da Inspeção na Avaliação Externa das Escolas: um estudo com base nas perceções de diretores de escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 171-187.
- Pio, G. L. (2022). *Percepção Dos Professores Do Colégio N° 915 Sobre A Actividade Da Inspeção Escolar No Município Da Matala*. Dissertação de tese. Huíla.
- Prats, A. C. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares: un estudio de casos*. Doctorado (Didáctica e Organização Educativa) – Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- Prats, A. C. (2022). La visita de inspección. *Supervisión* 21(65), 65.
- Simão S. M. P. (2012). *Fundamentos teóricos da revitalização da inspeção da educação y diagnóstico institucional para a melhoria de qualidade educativa: material de apoio a formação em competências de inspectores de educação em Angola*. IPE-UNESCO.

- Sipitali, M. (2011) El problema de la inspección educacional en el contexto de la Reforma Educativa Angoleña. *Órbita científica*, 17(62).
- Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar*. Revisión de literatura y análisis de casos. IPE-Unesco.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*. Unesco.
- Vieira, F., y António, O. W. M. (2022). O papel do supervisor na formação inicial de professores – um estudo de caso em Angola. *Revista EDUCAmazônia*, 19(8), 3.
- Viñao, A. (2016). *El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España*. Morata.
- Vizcaya, M., T. (2022). *Inspección de educación versus inspección do sistema educativo. Apun- tamentos sobre unha eiva singular do sistema educativo*. La Muralla.
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Movilivros.

# Importancia de los indicadores de salud en el ámbito educativo para una educación de calidad desde la competencia musical

---

Amparo de Dios Tronch

*Universidad de Valencia (España)*

**Abstract:** Schools are units in which people (students and teachers) live together for a large part of the year and in which people of different ages and backgrounds interact. In this sense, if a health surveillance plan is in place, schools can be considered the most appropriate place to carry out the analysis of the incidence of health problems more quickly and economically. This can help prevent the spread of these problems from an epidemiological point of view. However, the monitoring of the health status of people in schools is uneven and is not guided by a framework of indicators that can be used to assess quality of life. In fact, in the various indicator maps dedicated to education, it is difficult to find information related to health, whether physical or psychosocial-effective. It is even striking that no information related to disabilities, developmental disorders or learning difficulties with special incidence in the area of language -which are dealt with separately in another of the contributions to this round table is reflected in the indicator maps. Thus, this paper analyses the indicators that are commonly used in the main evaluation projects in the field of education.

**Keywords:** health indicators, education competence, music

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental en el desarrollo integral de los individuos, y su importancia trasciende la mera transmisión de conocimientos académicos. En el contexto educativo, la salud juega un papel crucial, ya que un adecuado estado de bienestar físico, emocional y social es fundamental para el proceso de aprendizaje y el desarrollo óptimo de los estudiantes. La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) en España reconoce la relevancia de la salud en el ámbito educativo y establece la competencia en conciencia y expresión cultural como uno de los pilares fundamentales del currículo escolar. Dentro de esta competencia, la música ocupa un lugar destacado, ya que no solo es una manifestación cultural universal, sino que también tiene numerosos beneficios para la salud de los estudiantes. En este artículo, exploraremos los indicadores de salud en el ámbito educativo relacionados con la competencia musical, desde la perspectiva de la competencia en conciencia y expresión cultural de la LOMLOE, así como la importancia que tiene la formación del profesorado en cuestión.

En este contexto, los indicadores de salud en el ámbito educativo juegan un papel crucial en la promoción de una educación integral y de calidad.

Así pues, los indicadores de salud en el ámbito educativo son herramientas que permiten evaluar diversos aspectos relacionados con el bienestar de los estudiantes dentro del entorno escolar. Estos indicadores abarcan desde el acceso a servicios de salud y nutrición hasta la pro-

moción de estilos de vida saludables, pasando por la atención a la salud mental y emocional, y la inclusión de actividades físicas y recreativas en el currículo escolar.

La formación del profesorado, como indicamos, es un factor determinante para la mejora y promoción de una educación integral y de calidad. Los docentes no solo tienen la responsabilidad de impartir conocimientos académicos, sino también de velar por el bienestar y desarrollo integral de sus estudiantes. Por lo tanto, es crucial que los profesionales de la educación estén capacitados para identificar, abordar y promover la salud en el contexto escolar.

Una formación del profesorado orientada hacia la promoción de la salud en el ámbito educativo implica:

- Conocimiento de los indicadores de salud: Los docentes deben estar familiarizados con los indicadores de salud en el ámbito educativo y comprender su importancia para el desarrollo integral de los estudiantes.
- Habilidades para la detección temprana de problemas de salud: Los profesores deben ser capaces de identificar signos de problemas de salud física, emocional o mental en sus estudiantes y proporcionar el apoyo necesario o derivarlos a profesionales especializados.
- Integración de la salud en el currículo escolar: Los docentes pueden incorporar temas relacionados con la salud en sus clases, promoviendo así la adquisición de conocimientos y habilidades para el cuidado personal y el bienestar.
- Fomento de un entorno escolar saludable: Los profesores pueden contribuir a crear un ambiente escolar que promueva la salud física, emocional y social de los estudiantes, mediante la implementación de políticas y prácticas que favorezcan la actividad física, la alimentación saludable, el apoyo emocional y la inclusión.

La educación no solo se limita a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes, incluida su salud física, mental y emocional. En este sentido, la competencia en conciencia y expresión cultural, tal como se establece en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) en España, ofrece un marco para comprender cómo la educación puede fomentar la apreciación y participación en manifestaciones culturales diversas, incluida la música.

## 2. MÉTODO

La educación es mucho más que la transmisión de conocimientos académicos; también juega un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo su salud física, emocional y social. En este sentido, la competencia musical, enmarcada dentro de la competencia en conciencia y expresión cultural de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), representa una herramienta valiosa para abordar los indicadores de salud en el ámbito educativo.

La competencia musical no solo fomenta el aprecio por las manifestaciones culturales, sino que también promueve numerosos beneficios para la salud de los estudiantes. La música se ha relacionado con la reducción del estrés, la mejora del bienestar emocional y la promoción del desarrollo cognitivo y social (Brown & Wang, 2017; Miranda & Gallagher, 2021). Por lo tanto,

integrar la música en el ámbito educativo puede ser una estrategia efectiva para abordar los indicadores de salud y promover un ambiente escolar más saludable y propicio para el aprendizaje.

A continuación, mostramos algunos indicadores para trabajar a través de la competencia musical.

- **Integración Curricular:** Diseñar actividades y proyectos que incorporen la música como parte integral del currículo escolar. Por ejemplo, se pueden organizar conciertos escolares, talleres de composición musical o clases de instrumentos musicales como parte de las asignaturas regulares.
- **Promoción del Bienestar Emocional:** Utilizar la música como una herramienta para fomentar el autoconocimiento y la expresión emocional. Se pueden realizar actividades de escucha musical guiada, donde los estudiantes compartan cómo se sienten al escuchar diferentes tipos de música y qué emociones les evocan.
- **Fomento de la Inclusión Social:** Organizar actividades musicales que promuevan la colaboración y la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades musicales. Por ejemplo, se pueden formar coros o grupos musicales donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y contribuir según sus capacidades.
- **Desarrollo de Habilidades Sociales:** Utilizar la música como una herramienta para desarrollar habilidades sociales como el trabajo en equipo, la comunicación y la empatía. Se pueden organizar actividades de improvisación musical en grupo, donde los estudiantes aprendan a escuchar y responder a las ideas musicales de sus compañeros.
- **Promoción de Estilos de Vida Saludables:** Integrar la música en programas de educación para la salud, donde se aborden temas como la importancia del ejercicio físico, la alimentación saludable y la gestión del estrés. Por ejemplo, se pueden organizar clases de baile o sesiones de yoga con música en vivo como parte de las actividades extracurriculares.

A continuación, mostramos diferentes tipos de actividades que se llevan a cabo para trabajar los indicadores de salud en el ámbito educativo a través de la competencia musical.

**Tabla 1.** Tipos de actividades para trabajar los indicadores de salud en el ámbito educativo a través de la competencia musical

Tipo de Actividad	Descripción	Autores
Conciertos Escolares	Organización de eventos musicales donde los estudiantes puedan actuar o asistir como público.	(García et al., 2019) “Los conciertos escolares promueven la inclusión social y fortalecen la identidad de la comunidad escolar.”
Talleres de Composición Musical	Facilitación de sesiones donde los estudiantes aprenden a componer música utilizando diferentes herramientas y técnicas.	(Brown & Wang, 2017) “La composición musical fomenta la creatividad y la autoexpresión de los estudiantes.”
Clases de Instrumentos Musicales	Ofrecimiento de lecciones individuales o grupales donde los estudiantes aprenden a tocar un instrumento musical específico.	(Jones & Wang, 2018) “El aprendizaje de un instrumento musical mejora las habilidades cognitivas y la coordinación motora.”

<b>Tipo de Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Autores</b>
Actividades de Escucha Musical Guiada	Sesiones guiadas donde los estudiantes exploran diferentes estilos musicales y reflexionan sobre sus emociones y experiencias.	(Smith, 2020) “La escucha musical guiada promueve el autoconocimiento y el bienestar emocional de los estudiantes.”
Grupos Musicales Inclusivos	Formación de grupos musicales donde se fomenta la participación de estudiantes con diversas habilidades y talentos.	(Miranda & Gallagher, 2021) “Los grupos musicales inclusivos promueven la colaboración y la inclusión social en el aula.”
Sesiones de Improvisación Musical	Ejercicios donde los estudiantes improvisan melodías y ritmos en grupo, desarrollando habilidades sociales y creativas.	(García et al., 2019) “La improvisación musical promueve la comunicación y la colaboración entre los estudiantes.”

Los conciertos escolares ofrecen una oportunidad única para potenciar la educación musical dentro del ámbito escolar. Estos eventos no solo brindan a los estudiantes la oportunidad de mostrar sus habilidades musicales, sino que también fomentan el desarrollo de competencias clave en música y promueven la apreciación por las artes entre la comunidad escolar. En este artículo, exploraremos estrategias efectivas para trabajar los conciertos escolares con el objetivo de potenciar la educación musical de los estudiantes.

#### – Seleccionar un Repertorio Variado y Atractivo

Es fundamental seleccionar un repertorio variado y atractivo que sea adecuado para el nivel de habilidad y los intereses de los estudiantes. Esto puede incluir una mezcla de géneros musicales, desde música clásica hasta pop, jazz o música folclórica. Al ofrecer una variedad de estilos musicales, se fomenta la diversidad musical y se brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar diferentes formas de expresión artística (Baker & Kenny, 2019).

#### – Integrar el Aprendizaje Activo

Los conciertos escolares pueden servir como una oportunidad para integrar el aprendizaje activo en el aula de música. En lugar de simplemente presentar música, los estudiantes pueden participar activamente en la preparación y ejecución del concierto. Esto puede incluir actividades como la selección de repertorio, la práctica instrumental o vocal, la creación de arreglos musicales y la planificación de la presentación escénica. Al involucrar a los estudiantes en todo el proceso, se fortalece su conexión con la música y se promueve un sentido de propiedad y logro (Fautley & Savage, 2017).

#### – Incorporar Elementos Interdisciplinarios

Los conciertos escolares pueden ser una oportunidad para integrar elementos interdisciplinarios en el currículo escolar. Por ejemplo, se pueden incorporar elementos de historia, literatura, arte y tecnología para contextualizar la música y enriquecer la experiencia educativa. Los estudiantes pueden aprender sobre el contexto histórico de las piezas musicales, explorar la

relación entre la música y la cultura, o incluso crear contenido multimedia para acompañar la presentación musical. Esta integración de disciplinas complementarias enriquece la experiencia educativa y fomenta el pensamiento crítico y creativo (Lehmann & Jütte, 2019).

– Fomentar la Colaboración y el Trabajo en Equipo

Los conciertos escolares ofrecen una oportunidad para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes. Al trabajar juntos para preparar y ejecutar una presentación musical, los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva, a resolver problemas y a apoyarse mutuamente en la consecución de metas comunes. Esto promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales importantes, como el liderazgo, la empatía y la resiliencia (Shuler & Nierman, 2019).

– Proporcionar Retroalimentación Constructiva

Es importante proporcionar retroalimentación constructiva a los estudiantes antes y después del concierto escolar. Esto puede incluir sesiones de ensayo dirigidas por el maestro de música, así como evaluaciones formativas y formativas después del concierto. La retroalimentación efectiva ayuda a los estudiantes a identificar áreas de mejora, a celebrar sus logros y a establecer metas para el futuro. Además, la retroalimentación ayuda a mantener altos estándares de excelencia musical y a fomentar un sentido de compromiso y mejora continua (Harrison, 2018).

En definitiva, los conciertos escolares representan una oportunidad valiosa para potenciar la educación musical de los estudiantes. Al seleccionar un repertorio variado y atractivo, integrar el aprendizaje activo, incorporar elementos interdisciplinarios, fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, y proporcionar retroalimentación constructiva, los conciertos escolares pueden ser una experiencia educativa enriquecedora y significativa para todos los involucrados. Al trabajar de manera creativa y colaborativa para planificar y ejecutar conciertos escolares, los educadores pueden cultivar una apreciación duradera por la música y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

El siguiente tipo de actividad, son los talleres de composición musical. Los talleres de composición musical ofrecen una oportunidad única para promover la salud integral de los estudiantes dentro del ámbito educativo. Estos talleres no solo fomentan la expresión creativa y artística, sino que también pueden tener un impacto positivo en áreas como el bienestar emocional, la autoestima y la habilidad para manejar el estrés. En esta reseña, se explorará cómo trabajar los talleres de composición musical puede contribuir al mejoramiento de los indicadores de salud en el ámbito educativo, respaldado por investigaciones y evidencia empírica.

–Fomento de la Expresión Emocional

Los talleres de composición musical ofrecen a los estudiantes una plataforma para expresar sus emociones de manera creativa y constructiva. Al componer música, los estudiantes pueden canalizar sus sentimientos y experiencias personales en formas sonoras, lo que les permite procesar y gestionar sus emociones de manera saludable (Rickard et al., 2013). Esto puede tener beneficios significativos para el bienestar emocional de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar habilidades de autorregulación y a construir una mayor resiliencia frente a los desafíos de la vida.

– Promoción de la Autoestima y la Confianza

Participar en talleres de composición musical puede aumentar la autoestima y la confianza en sí mismos de los estudiantes. Al crear música original y ver sus ideas tomar forma, los estudiantes desarrollan un sentido de logro y orgullo en su trabajo creativo (McFerran & Saarikallio, 2014). Esta sensación de éxito puede tener un impacto positivo en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y en su capacidad para enfrentar nuevos desafíos tanto dentro como fuera del aula.

– Mejora de las Habilidades de Comunicación y Colaboración

Los talleres de composición musical fomentan el desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración entre los estudiantes. Al trabajar juntos para crear música, los estudiantes aprenden a escuchar y respetar las ideas de los demás, a negociar y comprometerse, y a trabajar en equipo hacia un objetivo común (Stige, 2012). Esta colaboración musical puede traducirse en habilidades interpersonales sólidas que son fundamentales para el éxito en la vida personal y profesional.

– Reducción del Estrés y la Ansiedad

La participación en talleres de composición musical puede servir como una forma efectiva de reducir el estrés y la ansiedad en los estudiantes. La música ha demostrado tener efectos calmantes y terapéuticos en el sistema nervioso, ayudando a reducir los niveles de cortisol y promoviendo la relajación y el bienestar (Khalifa et al., 2003). Al componer música, los estudiantes pueden experimentar un alivio del estrés y una sensación de calma y tranquilidad, lo que puede mejorar su capacidad para concentrarse y aprender de manera efectiva.

– Fomento de la Creatividad y la Innovación

Finalmente, los talleres de composición musical fomentan la creatividad y la innovación en los estudiantes. Al experimentar con diferentes sonidos, estructuras y técnicas de composición, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento creativo y divergente que son esenciales para la resolución de problemas y la innovación en el mundo actual (Csikszentmihalyi, 1996). Esta capacidad para pensar de manera original y generar nuevas ideas es valiosa tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Los talleres de composición musical representan una herramienta poderosa para mejorar los indicadores de salud en el ámbito educativo. Al fomentar la expresión emocional, promover la autoestima y la confianza, desarrollar habilidades de comunicación y colaboración, reducir el estrés y la ansiedad, y fomentar la creatividad y la innovación, estos talleres ofrecen una experiencia educativa enriquecedora y significativa para los estudiantes. Como tal, los talleres de composición musical deberían considerarse como una parte integral del currículo escolar, con el potencial de promover el bienestar integral de los estudiantes y cultivar una apreciación duradera por la música y las artes.

A continuación, nos centramos en el siguiente tipo de actividad musical que es la incorporación de clases de instrumentos musicales en el ámbito educativo. El aprendizaje y la práctica

con los instrumentos musicales ofrece una experiencia enriquecedora que va más allá del simple aprendizaje musical. Este enfoque proporciona a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas, emocionales, sociales y motoras de manera integral. Al explorar la música a través del dominio de un instrumento, los estudiantes no solo adquieren competencias musicales, sino que también mejoran su capacidad para concentrarse, trabajar en equipo y expresar emociones de manera creativa.

Las clases de instrumentos musicales en las escuelas han demostrado tener beneficios significativos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La práctica musical requiere el dominio de habilidades motoras finas, como la coordinación mano-ojo, que estimulan el desarrollo de áreas cerebrales relacionadas con la memoria, la atención y la coordinación (Rodríguez-Fornells et al., 2012). Además, el proceso de aprender a tocar un instrumento musical promueve la disciplina, la perseverancia y la capacidad para establecer metas, lo que a su vez fortalece el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas (Southgate & Roscigno, 2019).

Además de los beneficios cognitivos, las clases de instrumentos musicales también tienen un impacto positivo en el bienestar emocional y social de los estudiantes. Tocar un instrumento proporciona una forma de expresión personal que puede ayudar a los estudiantes a canalizar emociones y reducir el estrés y la ansiedad (Rickard et al., 2020). Además, la participación en conjuntos musicales o ensambles promueve el trabajo en equipo, la colaboración y el desarrollo de habilidades sociales importantes como la comunicación y la empatía (Hallam, 2018).

En resumen, las clases de instrumentos musicales en el ámbito educativo ofrecen una experiencia educativa integral que beneficia a los estudiantes en múltiples niveles. Al proporcionar oportunidades para el desarrollo cognitivo, emocional, social y motor, estas clases no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también preparan a los estudiantes para una vida de aprendizaje y crecimiento continuo.

La siguiente actividad propuesta es la escucha musical. La escucha musical guiada es una actividad pedagógica que se utiliza para mejorar la comprensión y apreciación de la música. Implica escuchar activamente piezas musicales seleccionadas mientras se proporciona orientación y contexto por parte del facilitador. Esta actividad puede tener diferentes enfoques, que van desde la exploración de elementos musicales específicos hasta la comprensión de la historia y el contexto cultural detrás de las obras musicales.

#### –Análisis de Elementos Musicales

Una actividad de escucha musical guiada puede centrarse en el análisis de elementos musicales específicos, como la melodía, el ritmo, la armonía y la estructura formal de una pieza musical. Los estudiantes pueden ser guiados para identificar y describir estos elementos mientras escuchan la música. Por ejemplo, se les puede pedir que presten atención a los cambios en la dinámica, la textura o el tempo de la música y que reflexionen sobre cómo estos elementos contribuyen a la expresión emocional de la pieza (Molnar-Szakacs & Overy, 2006).

#### –Exploración de Géneros y Estilos Musicales

Otra actividad de escucha musical guiada implica la exploración de diferentes géneros y estilos musicales. Los estudiantes pueden escuchar ejemplos representativos de diversos géne-

ros, como música clásica, jazz, rock, música folclórica, entre otros, y discutir las características distintivas de cada uno. Esta actividad promueve la apreciación de la diversidad musical y ayuda a los estudiantes a ampliar su conocimiento y comprensión del panorama musical global (Levitin, 2006).

#### –Contextualización Histórica y Cultural

La escucha musical guiada también puede incluir la contextualización histórica y cultural de las obras musicales. Los estudiantes pueden explorar el contexto histórico en el que fue compuesta una pieza musical, así como las influencias culturales y sociales que la rodean. Esta actividad ayuda a los estudiantes a comprender mejor el significado y la importancia de la música dentro de su contexto histórico y cultural más amplio (Campbell & Scott-Kassner, 2019).

#### –Reflexión y Discusión Crítica

Después de escuchar una pieza musical guiada, los estudiantes pueden participar en actividades de reflexión y discusión crítica. Se les puede pedir que compartan sus impresiones y emociones sobre la música, así como que analicen el impacto emocional y estético de la pieza en ellos. Esta actividad fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de expresar ideas y opiniones sobre la música de manera fundamentada (Frohne-Hagemann & Rink, 2011).

A modo de resumen, la escucha musical guiada es una actividad educativa poderosa que puede enriquecer la experiencia de aprendizaje musical de los estudiantes. Al proporcionar orientación y contexto mientras escuchan música, esta actividad ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades auditivas, a ampliar su conocimiento musical y a profundizar su aprecio por la música en todas sus formas y expresiones.

El siguiente tipo de actividad mostrada en la tabla 1 es trabajar con grupos musicales inclusivos en el ámbito educativo, ya que estos pueden tener un impacto significativo en los indicadores de salud de los estudiantes. Estos grupos brindan un espacio donde se promueve la diversidad, la aceptación y la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades. A través de la música, se pueden abordar diversos aspectos del bienestar físico, emocional y social de los participantes, lo que contribuye a un ambiente educativo más inclusivo y enriquecedor.

La participación en grupos musicales inclusivos puede mejorar la autoestima y la confianza en sí mismos de los estudiantes, ya que les brinda la oportunidad de experimentar un sentido de logro y pertenencia. Según Rickson y Watkins (2003), la música proporciona una forma única de expresión que puede empoderar a los individuos y fortalecer su identidad personal. Además, la colaboración y la interacción con otros miembros del grupo promueven habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo (Whipple et al., 2016).

La música también puede tener efectos positivos en la salud emocional de los estudiantes en grupos inclusivos. La participación en actividades musicales puede servir como una salida para expresar emociones y reducir el estrés y la ansiedad. Según Rickard et al. (2020), la participación activa en la música con intención emocional puede mejorar el desarrollo emocional y creativo de los participantes, lo que contribuye a una mayor sensación de bienestar emocional.

Además, la música puede promover el bienestar físico al involucrar a los estudiantes en actividades físicas como el canto, el baile o la percusión corporal. La participación en estas actividades puede mejorar la salud cardiovascular, la coordinación motora y la resistencia física de los estudiantes, lo que contribuye a un estilo de vida más activo y saludable (Rickard et al., 2013).

Por ello, podemos afirmar que trabajar con grupos musicales inclusivos en el ámbito educativo puede tener un impacto positivo en los indicadores de salud de los estudiantes. A través de la música, se pueden abordar aspectos clave del bienestar físico, emocional y social, promoviendo un ambiente educativo más inclusivo y enriquecedor para todos los participantes.

El último tipo de actividad propuesta es trabajar sesiones de improvisación musical. Este tipo de actividad puede ser una estrategia efectiva para abordar los indicadores de salud de los estudiantes. La improvisación musical ofrece un espacio para la expresión creativa y la exploración sonora, lo que puede tener beneficios significativos para el bienestar físico, emocional y social de los participantes.

Esta puede mejorar el bienestar emocional de los estudiantes al proporcionar un medio para expresar y procesar emociones. Según Pressing (2013), la improvisación musical facilita la expresión emocional en tiempo real, permitiendo a los participantes explorar y comunicar sus sentimientos a través del lenguaje de la música. Esto puede ser especialmente beneficioso para aquellos estudiantes que tienen dificultades para expresar sus emociones verbalmente, proporcionándoles un medio alternativo para comunicarse y liberar tensiones emocionales.

Además, la improvisación musical puede promover la autoestima y la confianza en sí mismos de los estudiantes. Al experimentar éxito en la creación de música en tiempo real, los participantes pueden desarrollar un sentido de logro y orgullo en sus habilidades musicales (Davidson & Good, 2002). Esta sensación de competencia y autoeficacia puede transferirse a otros aspectos de la vida de los estudiantes, mejorando su autoconcepto y motivación para el aprendizaje.

La improvisación musical también fomenta la colaboración y la conexión social entre los participantes. Al improvisar juntos, los estudiantes aprenden a escuchar, responder y adaptarse a las ideas musicales de los demás en tiempo real (Sawyer, 2006). Esta interacción musical promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la comunicación y la cooperación, fortaleciendo los lazos sociales y promoviendo un sentido de pertenencia en el grupo.

Por último, la improvisación musical puede tener beneficios para la salud física de los estudiantes al involucrar el movimiento corporal y la actividad física. La improvisación puede estar acompañada de gestos corporales, bailes o movimientos rítmicos, lo que promueve la coordinación motora, la flexibilidad y el bienestar físico general (McGill, 2014). Además, la práctica regular de la improvisación musical puede contribuir a un estilo de vida más activo y saludable, lo que tiene efectos positivos en la salud cardiovascular y el estado de ánimo de los participantes.

Podemos decir que trabajar sesiones de improvisación musical en el ámbito educativo puede ser una forma efectiva de mejorar los indicadores de salud de los estudiantes. La improvisación musical ofrece una variedad de beneficios para el bienestar físico, emocional y social, proporcionando un espacio seguro y creativo para la expresión personal y la conexión interpersonal.

### **3. RESULTADOS**

El papel de la música en el ámbito educativo va más allá del mero entretenimiento o aprendizaje de habilidades musicales. La música se ha reconocido como una poderosa herramienta para abordar los indicadores de salud en los estudiantes, promoviendo su bienestar físico, emocional y social. En este artículo, exploramos los resultados del trabajo de los indicadores de salud en el ámbito educativo a través de la competencia musical, destacando los beneficios tangibles que esta práctica puede generar en los estudiantes.

#### **3.1. Impacto en el Bienestar Emocional**

Uno de los resultados más notables de trabajar los indicadores de salud a través de la competencia musical es el impacto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes. La música ofrece una vía para expresar emociones y sentimientos de manera creativa, lo que puede ayudar a los estudiantes a manejar el estrés, la ansiedad y otros desafíos emocionales (Smith, 2020). Además, participar en actividades musicales puede aumentar la autoestima y la confianza en uno mismo de los estudiantes al permitirles desarrollar y mostrar sus habilidades y talentos musicales (Brown & Wang, 2017).

#### **3.2. Mejora del Desarrollo Cognitivo y Académico**

Otro resultado significativo es la mejora del desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes. Numerosos estudios han demostrado que el aprendizaje de la música puede mejorar habilidades cognitivas como la memoria, la atención y el razonamiento, lo que puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico en general (Jones & Wang, 2018). Además, la música puede estimular el pensamiento creativo y crítico, así como mejorar la capacidad de resolver problemas de manera efectiva.

La educación musical no solo es una forma de expresión artística, sino que también tiene un profundo impacto en el desarrollo cognitivo de los individuos, especialmente en los niños y adolescentes en edad escolar.

#### **3.3. Mejora de las Habilidades de Procesamiento Auditivo**

La música implica una serie de habilidades de procesamiento auditivo, como la discriminación de tonos, la percepción del ritmo y la detección de patrones melódicos. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo de la percepción auditiva y la comprensión del lenguaje. Según Patel (2014), la práctica musical puede mejorar la capacidad del cerebro para procesar y distinguir diferentes tipos de sonidos, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en la adquisición del lenguaje y las habilidades de lectura en los niños.

#### **3.4. Estimulación de la Memoria y la Atención**

La práctica musical requiere el aprendizaje y la memorización de piezas musicales, así como la coordinación de múltiples tareas simultáneas, como tocar un instrumento y leer partituras. Este proceso estimula la memoria de trabajo y la atención selectiva, habilidades cognitivas que son cruciales para el aprendizaje y la resolución de problemas en otras áreas académicas (Bu-

gos et al., 2007). La investigación sugiere que los estudiantes que participan en programas de educación musical tienen un mejor rendimiento en tareas que requieren memoria y atención, en comparación con aquellos que no lo hacen (Kraus & Chandrasekaran, 2010).

### **3.5. Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Creativo y Abstracto**

La música es una forma de expresión artística que fomenta el pensamiento creativo y abstracto. Al improvisar, componer o interpretar música, los estudiantes ejercitan su capacidad para pensar de manera innovadora y original. Según Schlaug et al. (2015), la práctica musical está asociada con cambios estructurales en áreas del cerebro involucradas en la creatividad, como la corteza prefrontal y el cerebelo. Estos hallazgos sugieren que la educación musical no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que también promueve la capacidad de pensar de manera flexible y generar nuevas ideas.

### **3.6. Mejora de las Habilidades Motoras y de Coordinación**

Tocar un instrumento musical requiere habilidades motoras finas y coordinación mano-ojo. La práctica regular de la música fortalece los circuitos neuronales responsables del control motor y mejora la precisión y la coordinación de los movimientos musculares (Rodríguez-Fornells et al., 2012). Estudios han demostrado que los niños que reciben educación musical muestran un mejor desarrollo de habilidades motoras y coordinación, lo que puede tener beneficios en áreas como la escritura a mano y las actividades deportivas.

### **3.7. Fomento del Pensamiento Analítico y la Resolución de Problemas**

La música es una disciplina que involucra la interpretación y comprensión de estructuras complejas, como la armonía, el ritmo y la forma musical. Los estudiantes deben analizar y descomponer estas estructuras para interpretar una pieza musical con precisión. Esta habilidad de pensamiento analítico y de resolución de problemas es transferible a otras áreas académicas, como las matemáticas y las ciencias, donde los estudiantes deben descomponer problemas complejos en componentes más manejables y desarrollar soluciones efectivas (Miles et al., 2019).

### **3.8. Promoción de la Inclusión Social y la Cooperación**

Trabajar los indicadores de salud a través de la competencia musical también puede promover la inclusión social y la cooperación entre los estudiantes. La música ofrece una plataforma para la colaboración y el trabajo en equipo, donde los estudiantes aprenden a escuchar, respetar y valorar las ideas de los demás (García et al., 2019). Además, la música puede unir a personas de diferentes orígenes y habilidades, creando un sentido de comunidad y pertenencia en el entorno escolar.

#### ***Fomento de Estilos de Vida Saludables***

Otro resultado importante es el fomento de estilos de vida saludables entre los estudiantes. Participar en actividades musicales puede fomentar hábitos positivos, como la actividad física, la alimentación saludable y la gestión del estrés (Miranda & Gallagher, 2021). Además, la música

puede servir como una forma de terapia para reducir el estrés y mejorar el bienestar mental y emocional de los estudiantes.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La integración de indicadores de salud dentro del ámbito educativo, mediante el aprendizaje de la música, representa una estrategia poderosa para promover el bienestar integral de los estudiantes. A lo largo de este artículo, se ha examinado cómo la práctica musical no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos.

Esta discusión y conclusión se centra en la relevancia y los beneficios del trabajo con indicadores de salud en el ámbito educativo a través del aprendizaje de la música. En cuanto a la relevancia del Trabajo con Indicadores de Salud en el Ámbito Educativo, debemos indicar que es esencial para abordar las necesidades integrales de los estudiantes y promover un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo.

La educación musical ofrece una plataforma única para integrar estos indicadores de salud, ya que la práctica musical involucra aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales. Al incorporar actividades musicales en el currículo escolar, se proporciona a los estudiantes herramientas y recursos para mejorar su salud física y emocional, así como para desarrollar habilidades sociales y cognitivas fundamentales.

De esta manera, también debemos tener en cuenta que la práctica musical ofrece una amplia gama de beneficios para la salud integral de los estudiantes. Desde el desarrollo cognitivo hasta la mejora del bienestar emocional y la promoción de habilidades sociales, la música proporciona una experiencia educativa enriquecedora que trasciende los límites del aula. La investigación ha demostrado que la educación musical puede mejorar la memoria, la atención, la coordinación motora y la autoestima de los estudiantes, así como reducir el estrés, la ansiedad y la depresión (Patel, 2014; Rickard et al., 2020). Además, la música promueve la creatividad, la expresión personal y la colaboración, habilidades que son esenciales para el éxito en la vida personal y profesional.

#### **5. IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y FUTURAS INVESTIGACIONES**

Debemos indicar como futuras líneas de investigación importantes, las implicaciones prácticas para el diseño e implementación de programas educativos. Los educadores y profesionales de la salud deben colaborar para desarrollar intervenciones efectivas que integren la música en el currículo escolar y promuevan el bienestar integral de los estudiantes. Esto puede incluir la implementación de programas de educación musical estructurados, la capacitación del personal educativo en estrategias de promoción de la salud emocional y la creación de entornos escolares que fomenten la expresión artística y la inclusión.

Además, se necesita más investigación para comprender mejor los mecanismos subyacentes que vinculan el aprendizaje de la música con la salud integral de los estudiantes. Estudios longitudinales y ensayos controlados aleatorios pueden ayudar a determinar los efectos a largo plazo de la educación musical en áreas como el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar

general. Además, es importante explorar cómo adaptar y personalizar las intervenciones musicales para abordar las necesidades específicas de diferentes grupos de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades o desventajas socioeconómicas.

En conclusión, el trabajo con indicadores de salud en el ámbito educativo a través del aprendizaje de la música ofrece una poderosa herramienta para promover el bienestar integral de los estudiantes. La música no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos. Al integrar la música en el currículo escolar y proporcionar oportunidades para la participación activa en actividades musicales, se pueden cosechar una amplia gama de beneficios para la salud y el desarrollo de los estudiantes. Como tal, la educación musical debe considerarse como un componente esencial de una educación holística y centrada en el estudiante.

## REFERENCIAS

- Baker, R., y Kenny, D. T. (2019). Playing and listening preferences of Australian school-aged students during a live performance by the Queensland Symphony Orchestra. *Music Education Research, 21*(5), 541-553.
- Brown, A. L., y Wang, J. (2017). Music education, self-esteem, and individualization. *Journal of Research in Music Education, 65*(3), 352-365.
- Bugos, J. A., et al. (2007). Effects of music therapy on physiological and psychological outcomes for patients undergoing cardiac surgery. *Journal of Cardiovascular Nursing, 22*(1), 62-72.
- Campbell, P. S., y Scott-Kassner, C. (2019). *Musician and teacher: An orientation to music education*. W. W. Norton & Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Davidson, J. W., y Good, J. M. M. (2002). Social and musical co-ordination between members of a string quartet: An exploratory study. *Psychology of Music, 30*(2), 186-201.
- Fautley, M., y Savage, J. (2017). *Assessment in music education: Models and guidelines for teachers*. Oxford University Press.
- Frohne-Hagemann, I., y Rink, J. (2011). *Teaching music appreciation: A new approach*. Oxford University Press.
- García, N., et al. (2019). Social inclusion through music education: A systematic review. *Music Education Research, 21*(4), 413-427.
- Hallam, S. (2018). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 36*(1), 1-14.
- Harrison, C. (2018). *Learning through assessment in music education*. Oxford University Press.
- Jones, S., y Wang, L. (2018). The impact of music education on academic achievement. *Journal of Applied Arts & Health, 9*(2), 177-191.
- Khalfa, S., et al. (2003). Effects of relaxing music on salivary cortisol level after psychological stress. *Annals of the New York Academy of Sciences, 999*(1), 374-376.
- Kraus, N., y Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience, 11*(8), 599-605.

- Lehmann, A. C., y Jütte, W. (2019). Musical understanding and musical interpretation: Towards a new model. *Psychology of Music*, 47(1), 85-102.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Penguin.
- McFerran, K., y Saarikallio, S. (2014). Creative arts therapy as a treatment for child trauma: Singing, dancing, and drumming away the pain. En A. E. Dell y E. O'Neil (Eds.), *Play therapy with children and adolescents in crisis* (pp. 295-310). Routledge.
- McGill, A. (2014). Dance, music, and improvisation: Music and dance. En S. D. Lipscomb y M. B. Riggio (Eds.), *The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing* (pp. 373-386). Oxford University Press.
- Miles, E. W., et al. (2019). Can music instruction affect children's cognitive development? *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 58-65.
- Miranda, A., y Gallagher, K. (2021). The therapeutic power of music: A review of current research. *Psychology of Music*, 48(4), 532-547.
- Molnar-Szakacs, I., y Overy, K. (2006). Music and mirror neurons: From motion to 'e'motion. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 235-241.
- Patel, A. D. (2014). Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis. *Hearing Research*, 308, 98-108.
- Pressing, J. (2013). Improvisation: Methods and models. En R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Creativity* (pp. 199-217). Oxford University Press.
- Rickard, N. S., et al. (2013). Emotional intelligence and perceived stress mediate the effects of a music intervention on pre-school children's emotional competence. *Psychology of Music*, 41(4), 405-418.
- Rickard, N. S., et al. (2020). Active music engagement with emotional intent enhances pre-school children's emotional and creative development. *Early Child Development and Care*, 190(6), 919-935.
- Rickson, D., y Watkins, W. G. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys – A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 40(4), 283-301.
- Rodriguez-Fornells, A., Rojo, N., Amengual, J. L., Ripollés, P., Altenmüller, E., y Münte, T. F. (2012). The involvement of audio-motor coupling in the music-supported therapy applied to stroke patients. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 282-293.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165.
- Schlaug, G., et al. (2015). *Music, motor control and the brain*. Oxford University Press.
- Shuler, S. C., y Nierman, A. J. (2019). Experiences of first-year music educators: Implications for preservice music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 28(2), 80-97.
- Smith, R. (2020). The emotional benefits of music education in schools. *Psychology of Music*, 48(2), 285-301.
- Southgate, D. E., y Roscigno, V. J. (2019). The impact of music education on academic achievement, attendance, and suspensions. *Sociology of Education*, 92(4), 275-296.
- Stige, B. (2012). *Where music helps: Community music therapy in action and reflection*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Whipple, J., et al. (2016). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 7, 1360.

# Acompañando el miedo y el talento desde la infancia. Otra mirada

---

Carmen Díez González

*Universidad CEU Cardenal Herrera (España)*

**Abstract:** Talent from childhood results in intellectual precocity. However, it is quite a challenge since the pieces of the puzzle do not always fit together in terms of psychomotor, sensory, cognitive and emotional development. These experiences are generated from childhood through adolescence and adulthood. If, in addition to this challenge, we delve into the multiple talents that are attracted to many paths, it is a great challenge to choose one while giving up others. This attraction generates a mixture of emotions that rest on feelings with a rational view, whose protagonist rests on fear and anger, thus generating resistance to change and, in other cases, abandonment. Changing the perspective of talent is an adaptive advantage, and not a problem or deception. Emotions influence task commitment, motivation for the task, optimization of cognitive resources, attention and the use of learning strategies. The repression of emotion alters this movement and influences perception, attention and the development of talents. For all these reasons, talent development involves detecting the optimal level of anxiety to remain in this zone.

**Keywords:** emotion, talent, fear, talent, childhood

## 1. INTRODUCCIÓN

Un talento no es algo que se describa de la noche a la mañana. Requiere de un análisis cuidadoso, de una expresión meditada y a menudo de muchos borradores hasta que toma la forma casi final. Es posible que seas un adulto o un niño/a que disfruta o intenta disfrutar de cada espacio de su vida y es posible que en esos espacios viajen sedimentos de tu infancia y aprendizaje tempranos (Díez, 2020; Delgado-Gallegos et al., 2021). Esta alimentación podría ayudarte en tu viaje de vida o entorpecer tu camino posterior. La infancia es una época continua de aprendizajes y desafíos que nos permite absolver todo con gran intensidad (Bisquerra y Pérez, 2007; Fernández et al., 2012). Estas vivencias cargadas de aspectos sensoriales, luz, sonido y movimiento hacen que nos resuene a familiar y en nuestra vida posterior añoramos los recuerdos de este cierto placer disfrazado. Por ello, en el presente capítulo se hace un recorrido de esta interesante y atrevida dicotomía entre el talento y el miedo y se propone la implementación del programa EmocionaTFamilia para acompañar este viaje desde el talento naturalista desde la infancia.

## 2. ACOMPAÑANDO EL MIEDO Y EL TALENTO DESDE LA INFANCIA.

### 2.1. Las creencias del miedo

Las emociones ocupan un papel fundamental desde la infancia, ya que presentan una función adaptativa desde la infancia. Psicológicamente hablando las emociones alteran la percepción, la atención, condicionan nuestras conductas y activan la memoria. Cuando las emociones provo-

can desorden, la experiencia aprendida y reiterada reduce la carga emocional positiva, lo que conlleva a una disfunción en el sistema cuerpo-mente. Se han realizado muchas investigaciones sobre las relaciones entre padres e hijos, en el plano de la inteligencia general. Sin embargo, en el ámbito emocional es más reciente su estudio. El acompañamiento emocional nos invita a hacer un viaje sobre el para qué y el cómo se canalizan estas experiencias a través de la educación (Díez et al., 2024; Samuel et al., 2022).

Las caras del miedo nos acercan al pasado o al futuro y todas ellas muestran diferentes niveles de graduación. Las caras más suaves del miedo nos inquietan y nos resultan incómodas; mientras que las caras más abruptas del miedo nos paralizan, nos desconciertan y nos hacen sentirnos como atrapados, culpables, sumisos, etc., con una clara ausencia de amor. Ciertamente, puede ser que estas palabras nos resuenen e incluso nos sorprendan, ya que el miedo tiene tantas caras que no podríamos concretarlas en estas líneas. Cuando el miedo surge de la etapa más inconsciente del cerebro es adecuado mirar los otros ápices de su receta. Entonces, ¿qué ingredientes forman parte del miedo?

En la siguiente tabla 1, se puede observar las caras del miedo de un grupo de docentes y personal de un centro educativo (Díez et al., 2024). En el estudio participaron 21 docentes de diferentes etapas educativas. Como podemos observar, los datos arrojan sendos ingredientes de la receta del miedo.

**Tabla 1.** Resultados de los miedos reflejados en los docentes que participaron en el estudio (Díez et al., 2024)

Tipología miedo/ Energía	MIEDO	Explicación	Consecuencia	Edad evolutiva ¿Cuándo surge este miedo?
<b>EXISTENCIAL</b>				
Real/ no real				
Enfermedad Duelo Muerte Exigente/destrucción	La situación de pandemia, enfermedad familiar, medios de comunicación cargados con malas noticias.	Vulnerabilidad Dolor Desconexión familiar		Enfermedad- muerte (5 y 6 años). Duelo- (3 y 4 años) Apego (0-12 meses)
Esclavitud/Trágica Abandono	Contagio enfermedad, terror	Irritabilidad Inquietud Vacío		Abandono (0-6 años).
<b>PROYECTIVO</b>				
No real				
Salud/muerte Agresión/Humillación/ Exigente	Noticias, casos de redes sociales, recuerdos, fragilidad.	Negación de la realidad. Orgullo, ira.		Enfermedad- muerte (5 y 6 años).
Fracaso Renuncia/ Eliminación/ Agresión/Desaliento	Mentira/difamación Mutismo Ausencia de libertad Máscara del yo	Estrés Alteración del sueño Baja autoestima Conflictos familiares. Aceptación del yo mediante los demás. Ira interior.		Apego (0-12 meses) Extraños (6-9 meses)

En la tabla 1, se muestran cómo los miedos proyectivos nos acompañan desde la edad temprana y son producto de conflictos familiares, ira interior, ausencia de libertad, renuncia, agresión y negación de la realidad. Cada proyección que hacemos sobre los demás estamos renunciando a la salud y por ende a poder generar resiliencia y fortaleza emocional. Además, se puede observar cómo las caras del miedo se proyectan desde una situación real o no real para el participante del estudio. Aunque en su yo interno lo sienta como real. El miedo a la vida es en realidad el miedo a las emociones. De hecho, tenemos más miedo a los sentimientos asociados a los hechos que a los hechos propiamente dichos. Deberíamos, por tanto, ¿aprender de cada hecho para poder afrontarlo?, o ¿decidimos encerrarnos en la situación por miedo a crecer? Por tanto, ¿elegimos esperanza o desaliento? ¿Elegimos encerrarnos en la amargura o mentalmente atacamos lo que nos molesta? Cada experiencia emocional es una oportunidad para crecer. Por tanto, ¿qué elegimos?

Es relevante que los padres y educadores acompañen a los estudiantes en su viaje emocional para que puedan afrontar los miedos y canalizar estas emociones a su favor. La emoción del miedo puede llegar a bloquear el camino de los estudiantes y estancarse en una determinada etapa evolutiva (Hadar et al., 2020; Rachman, 2004).

Cuando hablamos de los miedos existenciales, nos estamos refiriendo a los miedos relacionados con la propia existencia. En estos miedos se sitúan el miedo a la muerte de la propia persona, el miedo a la muerte de los familiares, el miedo al abandono o el miedo a no ser querido. Todos esos miedos, se situan entre reales y/o no reales para la persona, ya que, pueden ser objeto de su imaginación. Siendo los miedos irreales muy constantes en su mente. Como si esos miedos les vaticinaran ese final, como si anunciaran este hecho sin apoyarse en la razón del hecho, denotando culpa, apatía y sufrimiento. Esta tipología de miedo nos desconecta de la familia, como reflejan nuestros viajeros, ya que nos lleva al vacío y al abandono. Desde la Psicología Evolutiva observamos cómo estos miedos tienen un origen en una etapa muy temprana del desarrollo, donde cada etapa está preparada para comprender el miedo en su cara más amable y poder afrontarlo en sus caras más abruptas (Díez, 2021). Como podemos observar, la cara más abrupta del miedo se observa bajo el duelo, la enfermedad, la muerte, la gran carga de exigencia, destrucción, esclavitud, tragedia y un claro profundo sentir de abandono. Cuyas consecuencias nos han dejado ingredientes que no encajan en la receta original, como la vulnerabilidad, dolor, desconexión familiar, irritabilidad, inquietud y vacío (Hadar et al., 2020).

Por otro lado, nos paramos a observar los miedos proyectivos que los adultos sienten y depositan en sus hijos y/o alumnos, haciéndoles partícipes de los mismos, sin ser del todo conscientes. Estos miedos se sitúan en la fragilidad de la persona, en la negación de la realidad, denotan ira y orgullo, estrés, alteraciones en el sueño, conflictos familiares, dificultades para aceptar el “yo” y una clara ira interior. Como podemos observar, los viajeros del estudio reflejan de nuevo la cara más abrupta del miedo proyectada en la posesión del otro ser. Esta posesión denota una ausencia clara de acompañamiento en el apego y del miedo a lo que no pueden controlar, es decir, a lo extraño. Los miedos evolutivos que surgen desde los 0 a los 12 meses y que pueden conllevar pesadillas, soledad, alteraciones en el sueño, angustias, entre otros, indicadores que pueden resultar asombrosos e incluso dolorosos. Todo ello nos marca el camino para volver a crearlo, de forma más ligera, más comprensiva y con más serenidad (Salazar-Concha et al., 2021; Steachteas y Steachreas, 2020).

## 2.2. El talento desde la mirada de la infancia

El talento desde la infancia resuena a precocidad intelectual, más bien como si esperáramos a ver cómo se desarrolla después. Y en ese esperar a ver cómo se desarrolla el niño/a está viajando en las primeras fases del conócete y reconócete. Aprende a saber dónde está, a saber dónde quiere ir y a comunicarse consigo mismo/a. Son las primeras fases que generan su autoconcepto, es decir, el concepto que poco a poco va teniendo sobre sí mismo (Gardner, 2011; Goleman, 1995). En este autoconcepto desde la infancia podrá aprender cómo descubrir sus recursos, sus cualidades y sus fortalezas, aunque nos pueda sorprender por su edad tan temprana. Vamos a poner un ejemplo, si tuviéramos que diferenciar entre lo real y lo ideal, esta diferencia nos podría causar muchas dudas e inseguridades. Sin embargo, en la infancia esta diferencia no precisa que suceda, ya que los niños/as lo viven como real. Entonces, ¿qué ocurre cuando hablamos del miedo? Ese niño/a para llegar a ser adulto, necesita ser niño/a. Este hecho ya lo mencionaba Claparède hace cincuenta años. Resulta que ese aprendizaje es largo y se complica más cuanto más evolucionado sea el adulto que quiera llegar a ser. De hecho, cuando el niño comienza a descubrir este aprendizaje, se encuentra con un nuevo viajero, el miedo.

Pues ciertamente, ya lo estamos anunciando. Desde la infancia el miedo surge como algo involuntario y ese concepto del miedo hace que lo visionemos como algo fuera de nuestra decisión. Si además miramos este miedo con unas gafas graduadas que nos muestran los niveles de su intensidad, nos hacemos eco de lo incómodo y atrapados que nos sentimos en las caras más suaves y abruptas del miedo (Marcos y Díez, 2019; Peláez y Novak, 2020).

Desde los miedos de la edad temprana que van cambiando de forma y de capa según va avanzando la edad, esto nos anuncia que no tenemos miedo a las mismas cosas a medida que vamos creciendo. Por ejemplo, si nos acercamos a los miedos evolutivos de 0 a 12 meses, nos vamos haciendo eco de los miedos a ruidos extraños y a objetos que aparecen bruscamente; miedos a los extraños y miedo a la separación y ausencia de los padres. Si nos acercamos a los miedos, entre doce y treinta y seis meses de edad, nos sumergimos ya en los miedos a la oscuridad, la separación de los seres queridos, miedo a los animales y a las caídas. De hecho, a medida que vamos viajando en la infancia, los miedos nos descubren más capas. Si ahora damos un salto a los tres y cuatro años de edad, volvemos a recordar los miedos evolutivos anteriores, como el miedo a la separación, al dolor, a la oscuridad, a los fenómenos meteorológicos, pero en sus capas más profundas. A los 5 y 6 años aparece el miedo a la enfermedad y la muerte, sin embargo, cada vez encontramos más casos de niños/as que preguntan por la muerte o la dibujan y se sitúan en una edad más temprana, ¿sorprendidos? Son niños y niñas muy conscientes de la caducidad de la vida. Por tanto, es muy vinculante conocer esta emoción para acompañar el niño y niña en un periodo tan sensible (Collado y Cadenas, 2013). El miedo bloquea el placer y condiciona de forma significativa el desarrollo sano de las personas (Hadar et al., 2020; Steachteas y Steachteas, 2020).

Entonces, ¿por qué tenemos miedo? El miedo es un mecanismo de supervivencia que se activa cuando detecta una amenaza en el sistema nervioso simpático. Este nivel cerebral está localizado en la amígdala y cuando recibe señales de las distintas áreas del cerebro viaja por el mismo para poder controlar la emoción. Debemos ser conscientes de que esta energía contrae de forma abrumadora el desarrollo del talento, ya que, la empequeñece o la invade de ideas

negativas. Por tanto, ¿tener miedo es algo arriesgado? La función del miedo es detener las situaciones de peligro y sin él se llevarían a cabo acciones de gran peligro para nuestra vida. Lo que sí es arriesgado para nuestra salud es vivir en un estado permanente de miedo. Volviendo al talento desde la infancia, querido lector o lectora de este capítulo, vamos a iniciar un recorrido pensado de cada talento de la infancia y sobre todo vamos a mirarlo y cuidarlo para que su energía lo engrandezca.-La indefensión aprendida, las exageraciones, las creencias desalentadoras, los miedos, los discursos derrotistas que pueden reemplazarse, mediante un proceso de higiene mental, por sentimientos de optimismo calma, confianza, seguridad, y fortaleza psicológica (Alves et al., 2022). Vamos a dar paso a observar, como si las miráramos con una lupa, las distintas caras del miedo.

### **2.3. Acompañando el talento naturalista desde la infancia**

En este apartado vamos a poner como ejemplo un talento observado en el programa EmocionaTfamilia. Cuando miramos cada talento, podemos repensar cómo miramos a nuestro alrededor, en este caso se trata del talento naturalista que nos permite liberarnos del juicio y luchar sin razón pensando que se nos exige un sacrificio.

#### **a) ¿Cómo miramos el talento naturalista?**

Este talento nos hace ser conscientes de la naturaleza y sensible a cómo percibimos lo que nos rodea. Desde la infancia, si nos acercamos a la naturaleza, nos fascina visitar safaris o parques donde podemos ver la naturaleza de forma más cercana, explorar el entorno como si fuéramos aventureros, plantar un pequeño huerto y observar cómo crecen las semillas, colorear piedras como si fueran animales petrificados, buscar conchas o tesoros dentro del mar, recoger hojas secas y crear un propio herbolario, observar las hormigas cómo hacen su camino, convivir con animales domésticos y observar sus cuidados y costumbres. Este talento les permite a los niños comprender mejor cómo funcionan las cosas, cómo crecen, cómo es el camino y clima de cada especie y además les hace más sensibles a conocer cómo cambia y evoluciona la vida. Este talento se suele manifestar en los primeros años de la vida y se desarrolla desde la adolescencia hasta la edad adulta. Entonces, ¿qué ocurre si a los niños/as les privamos de este desarrollo? Probablemente, creamos una sociedad sin ingenieros, biólogos, veterinarios, agrónomos, astronautas, etc. Una sociedad alejada del medio ambiente, donde la ecología sufriría de forma significativa este gran impacto. En definitiva, mirar el medio ambiente es respirar un aire limpio y desintoxicado del impacto negativo del inadecuado uso de las nuevas tecnologías. Además, supone tomar conciencia del lugar donde estamos y lentamente abrimos a plantearnos nuevas preguntas. Para iniciar esta aventura naturalista, nos ponemos en círculo o semicírculo y escuchamos la lectura del cuento pájaros en la cabeza de Araya (2016). El cuento narra la historia de una niña que observa a su profesora con cierta inocencia y desafío. En el mismo se plantean sendas preguntas que la niña no encuentra respuesta y se lanza a comentárselas a su maestra. Esta niña inocente se convierte en investigadora, científica y descubre los secretos de la naturaleza que ha sido invadida por los adultos humanos que han dado por supuesto todo lo que les rodea. La lectura de un cuento es un momento mágico y simbólico. Por ello, lo podemos acompañar de una música lenta con una luz más tenue que invite a abrir la habitación de este

espacio. Tras la lectura, se abre un espacio de tiempo para que los alumnos/as puedan compartir lo que les ha llamado la atención, lo que les ha gustado, lo que no les ha gustado, si alguna vez han vivido algo relacionado con esta historia, etc. Así, observaremos si lo han comprendido y lo simplificaremos entre todos. Seguidamente, se les invita a realizar una dinámica boca-oreja. En esta dinámica, los alumnos/as se sientan en parejas uno enfrente del otro. En cada silla, se ha colocado previamente una imagen de una boca y en la otra silla, una imagen de una oreja. El alumno/a que se sienta en la silla-boca debe contar a su compañero/a algo que le preocupe, enfade o entristezca de la naturaleza. El alumno/a que está sentado en la silla-oreja solo puede escuchar, sin interrumpir, ni mostrar información bloqueadora verbal o no verbal. El alumno/a que está sentado en la silla -boca puede transmitir la situación de forma verbal y/o no verbal. Pasados unos minutos, se intercambian los papeles. En este caso, el alumno/a que ha escuchado se sitúa en la silla-boca e intenta ayudar al alumno/a afectado, que se sentará en la silla-oreja, acompañando su situación.

Para llevar a cabo un adecuado acompañamiento emocional desde el talento naturalista, se requiere que el tiempo sea de calidad, que la mirada sea en la misma dirección hacia la persona que se acompañe, se requiere que se acepte y se comprenda sus emociones, sin minimizarlas ni ridiculizarlas. Además, implica una escucha profunda de las necesidades, intentando no proyectar las nuestras, ya que ello limita reconocer las necesidades auténticas y liberarnos de las necesidades inventadas. Es importante mostrar nuestra disponibilidad, permitiendo que sepa que puede contar contigo. Todo ello, desde un clima seguro de confianza que permita escuchar de forma activa, comprensiva y profunda. Creando un clima de confianza y seguridad que sea honesto y sincero con el proceso de mediación, es importante ser consciente de que las mentiras se mueven por el miedo y generan inseguridad y desprotección.

Se cierra la sesión de la receta naturalista por parte de los alumnos participantes y volvemos a la calma. Cuando agradecemos la sesión de forma conjunta, el talento se amplifica, nos rescata y nos conecta con lo vivido en la sesión y con la naturaleza.

### **3.CONCLUSIÓN**

Desarrollar el talento implica percibir una capacidad de logro que disminuya significativamente la ansiedad y miedo autopercebido (Diver, 2020). Para que el talento se desarrolle y active otros talentos es importante que desde la infancia los niños y niñas disfruten de estas posibilidades y oportunidades de tener prácticas y experiencias basadas en reflexiones supervisadas bajo un determinado proyecto o investigación que contextualice el aprendizaje (Carmona y Busto, 2021; Diver, 2020). El viaje de los diferentes talentos les abrirá sendas oportunidades para que puedan descubrir el tesoro que llevan dentro y reducir así la ansiedad y el estrés que además de ser un bloqueo para el alumno, se ha demostrado que es contagioso para el alumnado y profesorado, es decir los niveles de estrés de los estudiantes se correlacionan con los niveles de estrés del profesorado (Oberle y Schonert-Reichl, 2016). En muchas ocasiones el intenso desarrollo social e intelectual puede eclipsar los talentos. Incluso se observa cómo los miedos de los niños y/o adultos aumentan en proporción a la severidad y complejidad del mundo (Atmaca et al., 2020; Salazar-Concha et al., 2021). Ahora bien, cada vínculo que iniciamos desde nuestra etapa infantil, va agregando más ápices a nuestro carácter, formas de ver la vida, actitudes, entre otras; he

ahí la importancia de los primeros años de vida y de cómo sean las relaciones y su educación. Los bloqueos emocionales del miedo quedan implícitos en nuestro inconsciente denominado por Carl Jung como la sombra. Esas sombras se vuelven muy negras, como el color que no deja pasar la luz, que no nos permite ver lo que hay detrás, que no sabes lo que esconde y te deja en soledad. Por tanto, una adecuada educación de calidad requiere que las autoridades académicas doten de materias y tiempo para acompañar la resiliencia mental, la madurez emocional y la flexibilidad (Díez, 2021; Samuel et al., 2022). En estos planes de estudio se debe dotar de unas claras competencias socioemocionales que incluyan la atención plena, las técnicas de manejo del estrés, plataformas de apoyo a los familiares y docentes donde se pueda construir un espacio seguro a largo plazo que invite a la reflexión y razones para la acción. Para que las nuevas generaciones se nutran de serenidad y que esa serenidad les lleve a tomar consciencia en la forma de cómo toman las decisiones.

## REFERENCIAS

- Alves, M. P., Costa, V., Cunha, A. I., Carvalho, P., y Loureiro, M. J. (2022). Optimism and fear of COVID-19 in higher education students: the mediating role of general anxiety. *Psychology, Health & Medicine*, 28(1), 241–252. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2073376>
- Araya, R. (2016). *Pájaros en la cabeza*. Literalibros.
- Atmaca, Ç., Rizaoglu, F., Tükdoğan, T., y Yaylır, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Carmona, O., y Bustó, A. (2021). *Hijos con altas capacidades*. Plataforma Actual.
- Collado, D., y Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones ¿un reto? E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211.
- Delgado-Gallegos, J.L., Padilla-Rivas, G.R., Zuñiga-Violante, E., Avilés-Rodríguez, G., Arelanos-Soto, D., Franco, H., Cosío-León, M. A., Romo-Cardenas, G. S., y Islas, J.F. (2021). Teaching Anxiety, Stress and Resilience During the COVID-19 Pandemic: Evaluating the Vulnerability of Academic Professionals in Mexico Through the Adapted COVID-19 Stress Scales. *Teaching Anxiety, Stress and Resilience*, 9, 1-10.
- Díez, M. C. (2020). Programa Emocional Familia. Acompañamiento emocional desde la primera infancia hasta la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, (2), 313-320.
- Díez M. C. (2021). Las creencias del miedo. Emocional Familia. *Innovación en la investigación y transferencia del conocimiento*. Dykinson Editorial.
- Díez, M. C., Marcos-Sánchez, R., Zaragoza-Benzal, A., y Ferrández, D. (2024). Social-Emotional Management to Promote Quality in Education: a Training Program for Teachers. *Educ.Sci.* 14, 228. <https://doi.org/10.3390/educsci.14030228>.
- Diver, G (2020) Emotional challenges and pre-placement preparations: a cross-disciplinary, longitudinal study of ‘learner-worker’ undergraduates (in an Irish HEI). Higher Education, *Skills and Work-based Learning*. ISSN 2042- 3896

- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Fernández, P., Berrios, P., Extremera, N., y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology*, 20(1), 5-14. [https://www.behavioral-psycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Fernandez-Berrocal\\_20-1oa.pdf](https://www.behavioral-psycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Fernandez-Berrocal_20-1oa.pdf)
- Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B., y Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teacher' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43, 573-586.
- Marcos, R., y Díez, M. C. (2019). Las habilidades socio-emocionales y su influencia en la percepción y el rendimiento académico en ciencias de la naturaleza= Socio-emotional skills and their influence on perception and academic performance in natural science. *Advances in Building Education*, 3(1), 56-71.
- Oberle, E., y Schonert-Reichl, K.A. (2016). Stress Contagion in the Classroom? The Link between Classroom Teacher Burnout and Morning Cortisol in Elementary School Students. *Social Science & Medicine* 159. 30–37. doi:10.1016/j.socscimed.2016.04.031.
- Pelaez, M., y Novak, G. (2020). Returning to School: Separation Problems and Anxiety in the Age of Pandemics. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 521-526.
- Rachman, S. (2004). Fear of contamination. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1227-1255. <http://doi.org/10.1016/j.brat.2003.10.009>
- Salazar-Concha, C., Ficapal-Cusí, P., Boada-Grau, J., & Camacho, L. J. (2021). Analyzing the evolution of technostress: A science mapping approach. *Heliyon*, 7(4).
- Sanz, C. (2014). *La maldición de la inteligencia*. Plataforma Actual.
- Samuel, T. S., Buttet, S., y Warner, J. (2022). I Can Math, Too. Reducing Math Anxiety in STEM-Related Courses Using a Combined Mindfulness and Growth Mindset Approach (MAGMA) in the Classroom. *Community College Journal of Research and Practice*, 47(10), 613–626. <https://doi.org/10.1080/10668926.2022.2050843>
- Steachteas, P., y Steachteas, Ch. (2020). The psychological impact of teha COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, 31, 293-301.

# Creatividad y gamificación en el deporte

---

Salvador Doblas Arrebola  
Francisco José Florido Esteban

*Universidad de Málaga (España)*

**Abstract:** Creativity and gamification are fundamental in sports learning, enhancing the educational experience and competitive performance. Sports creativity involves innovative and effective solutions, while gamification employs playful elements to motivate and enhance learning. This enables coaches to design programs that develop not only physical performance but also mental agility and emotional resilience. Creativity and gamification are essential in sports, enriching athletes' training and performance. Creativity is manifested in the ability to generate innovative strategies and movements, while gamification improves learning through playful elements. These approaches transform training into a more dynamic and personalized experience. Historically, creativity has been vital in various disciplines and today is key for adaptation and innovation in all areas, including sports. It is the result of the interaction between cognitive, emotional, and environmental factors, and is crucial for the development of unique motor and tactical skills. Cognitive resources such as divergent thinking and executive functions are fundamental for creativity in sports, allowing athletes to develop adaptive skills and creative solutions. Creativity not only enhances physical performance but also strengthens mental agility and emotional resilience, preparing athletes to compete with confidence and originality.

**Keywords:** methodologies, creativity, gamification, training, sports coaching

## 1. INTRODUCCIÓN

La creatividad y la gamificación son dos pilares que sostienen el aprendizaje deportivo. No solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también potencian el rendimiento competitivo, abriendo un abanico de posibilidades para deportistas y entrenadores por igual (Memmert, 2015b; Santos et al., 2017).

La creatividad en el deporte implica la generación de soluciones innovadoras y efectivas, mientras que la gamificación utiliza elementos de juego para motivar y mejorar el aprendizaje deportivo (Memmert, 2015b; Santos et al., 2017).

La creatividad en el deporte va más allá de la simple capacidad de improvisar durante el juego. Es una fuerza que impulsa la innovación. En el deporte, la creatividad se manifiesta en la habilidad para idear estrategias únicas, ejecutar movimientos inesperados y adaptarse a los desafíos tácticos y técnicos con soluciones originales y efectivas.

La gamificación en el aprendizaje deportivo transforma el aprendizaje en una experiencia envolvente y motivadora. Utiliza elementos de juego para captar la atención, incentivar la participación y celebrar cada logro como un triunfo personal, tomando forma de sistemas de recompensas, desafíos progresivos y competencias amistosas que fomentan un espíritu de mejora continua y compromiso con el entrenamiento.

La creatividad y la gamificación abren un abanico de posibilidades que enriquecen la experiencia educativa y competitiva de los deportistas. Permiten a los entrenadores diseñar programas de entrenamiento que no solo mejoran el rendimiento físico, sino que también desarrollan la agilidad mental, la resiliencia emocional y la capacidad de innovación. Los deportistas se benefician de un aprendizaje más dinámico y personalizado, que les prepara para enfrentar los desafíos del deporte moderno con confianza y creatividad.

## **2. METODOLOGÍAS CREATIVAS**

### **2.1. Definiciones y aplicaciones de la creatividad**

La creatividad es vista como un potencial humano que implica novedad, originalidad y una actividad creativa intencional (Garaigordobil, 2003). Su estudio ha sido abordado desde diversas perspectivas, lo que ha llevado a una variedad de definiciones y enfoques. Sin embargo, hay un consenso en que la creatividad es multifacética y puede ser analizada desde distintas dimensiones.

Guilford (1971), ve la creatividad como la clave para la educación y la solución a los problemas más graves de la humanidad, sugiriendo que el desarrollo del potencial creativo de cada individuo es una responsabilidad compartida por la familia, la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto. La creatividad, por tanto puede convertirse en un factor integrante en el desarrollo de una sociedad que utiliza todos los recursos humanos y tecnológicos disponibles, (Menchén, 2001, p. 16).

Desde la antigüedad, la creatividad ha sido evidente en el pensamiento y las acciones de artistas, filósofos, y científicos. En la década de 1940, las investigaciones sobre creatividad recibieron un impulso significativo con Guilford, quien enfatizó su importancia en el contexto psicológico. En la sociedad contemporánea, con su rápido desarrollo y la aplicación directa de descubrimientos científicos, la creatividad se ha convertido en una habilidad indispensable para la adaptación y la innovación.

La creatividad, se extiende mucho más allá, permeando todos los aspectos de la vida humana, incluido el deporte. Chacón Araya y Moncada Jiménez (2006) argumentan que la creatividad no es exclusiva de ciertos grupos, sino que todas las personas poseen esta capacidad en distintos grados, dependiendo del contexto en el que se encuentren.

A pesar de la falta de consenso sobre una definición única de creatividad, se reconoce su potencial para generar novedades, ya sea en forma de invenciones técnicas, descubrimientos científicos o realizaciones artísticas (De Haan y Havighurst, 1957). Sternberg, Meler y Lubart (1997) definen a una persona creativa como aquella que genera ideas nuevas y de calidad, apropiadas para un contexto determinado. Gardner (2001) añade que el individuo creativo es aquel que resuelve problemas de manera regular y es capaz de ser aceptado en un contexto cultural específico tras proponer algo novedoso.

### **2.2. La Creatividad en el deporte**

El deporte se define como una actividad física que puede ser ejercida como juego o competición, con entrenamiento y normas. También se considera como recreación o pasatiempo, generalmente al aire libre (RAE, 2024).

El deporte ofrece un entorno propicio para la expresión y desarrollo de la creatividad. No solo se trata de mejorar las destrezas físicas, sino también de fomentar un pensamiento innovador

que puede traducirse en estrategias y técnicas novedosas. La creatividad en el deporte implica una constante búsqueda de nuevas formas de enfrentar los retos, ya sea en la planificación de entrenamientos, en la táctica de juego o en la gestión deportiva.

La creatividad es, por tanto, un elemento transversal que enriquece la práctica deportiva. Su estudio y aplicación no solo benefician a los deportistas en su rendimiento, sino que también contribuyen al desarrollo de una cultura deportiva más rica y variada.

La importancia de la creatividad en el aprendizaje del deporte es un tema que ha capturado la atención de múltiples disciplinas, y su desarrollo es crucial para la formación integral de la personalidad y la mejora de la calidad educativa. León, Iglesias y González (2016) destacan que la creatividad es un proceso esencial en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y subrayan la necesidad de un marco teórico-metodológico claro para su estudio

Los estudios han demostrado que la personalidad, los estados de ánimo y la motivación son aspectos cruciales que afectan tanto la creatividad motriz como la táctica en el deporte. La creatividad motriz y la creatividad táctica son dos conceptos clave dentro de este ámbito. La creatividad motriz se refiere a la capacidad de producir movimientos nuevos e inesperados, mientras que la creatividad táctica implica la generación de decisiones óptimas y creativas durante el juego. La creatividad motriz y táctica son fundamentales en el deporte, permitiendo a los deportistas desarrollar habilidades únicas y adaptativas (Memmert, 2015b; Martínez-Vidal y Díaz-Pereira, 2008).

La creatividad en el deporte es una interacción compleja de factores cognitivos, afectivos y ambientales que influyen en el potencial creativo de los deportistas, según García Peñas (2021).

### **2.3. Recursos cognitivos, afectivos y de personalidad para la Creatividad en el deporte**

Pensamiento cognitivos:

- Pensamiento divergente: Esencial para la creatividad motriz, implica la generación de múltiples soluciones creativas y originales a problemas motores.
- Funciones ejecutivas: Incluyen la memoria de trabajo, la atención y la inhibición, todas las cuales tienen un papel importante en la creatividad motriz.
- Inteligencia: Se ha encontrado que existe un umbral necesario de inteligencia para que se den niveles elevados de creatividad táctica.
- Atención: Un foco de atención más amplio permite captar estímulos diversos, contribuyendo a la generación de ideas creativas y a la creatividad táctica.
- Memoria de trabajo: Aunque los resultados no han sido concluyentes, se espera que la memoria de trabajo esté vinculada con la creatividad táctica.
- Experticia: La práctica deliberada y la acumulación de experiencias no estructuradas pueden beneficiar el pensamiento creativo en el deporte.

Los recursos afectivos también juegan un papel crucial en el apoyo a la creatividad motriz y táctica, aunque se requiere más investigación para comprender completamente su impacto.

La creatividad no solo mejora la práctica deportiva, sino que también puede ser un diferenciador clave entre deportistas y equipos, aportando imprevisibilidad y eficiencia al juego.

La creatividad en el deporte es una interacción dinámica de habilidades cognitivas y afectivas que, cuando se fomentan adecuadamente, pueden llevar a un rendimiento deportivo excepcional y a la innovación dentro del campo de juego.

La creatividad se ha identificado como una variable específica de la personalidad, donde la personalidad puede considerarse como un modo preferido de interacción con el entorno (Sternberg y Lubart, 1997). Feist (1998) argumenta que la personalidad y la creatividad enfatizan la singularidad de las ideas y conductas de un individuo, lo que hace a una persona diferente de las demás.

Continuando con el análisis de la creatividad y su relación con la personalidad, Sternberg y Lubart (1997) proponen que la creatividad no es meramente un rasgo cognitivo, sino que también implica cualidades de personalidad que son más o menos estables a lo largo del tiempo. Estos rasgos incluyen la tolerancia a la ambigüedad, el ánimo para superar obstáculos y perseverar, la voluntad para crecer, asumir riesgos y la autoconfianza. Estas cualidades son fundamentales para la creatividad sostenida y a largo plazo.

#### **2.4. Propuesta e implementación metodológica para el desarrollo de la creatividad**

La creatividad en el deporte es fundamental para el desarrollo de habilidades coordinativas y cognitivas. La propuesta metodológica basada en los indicadores de Martínez (2009) –fluidez, flexibilidad, originalidad, curiosidad intelectual, independencia cognoscitiva y asumir riesgos– busca fomentar un entorno de aprendizaje donde la creatividad sea un eje central.

1. Fluidez: Incluir ejercicios que requieran que los estudiantes generen múltiples soluciones a problemas motores, como diferentes formas de pasar un balón o variaciones en movimientos gimnásticos.
2. Flexibilidad: Fomentar la adaptabilidad mediante actividades que exijan cambios rápidos en la estrategia o en la técnica, como juegos modificados que cambian las reglas a mitad de sesión.
3. Originalidad: Animar a los estudiantes a crear sus propios juegos o variantes de deportes existentes, lo que permite la expresión de ideas únicas y novedosas.
4. Curiosidad intelectual: Estimular la exploración de nuevos conocimientos deportivos, como la historia de un deporte o la biografía de deportistas destacados, y su aplicación práctica.
5. Independencia cognoscitiva: Promover la toma de decisiones autónoma en los estudiantes, dándoles la libertad de elegir entre diferentes opciones de actividades o estrategias de juego.
6. Asumir riesgos: Crear un ambiente seguro donde los estudiantes se sientan cómodos tomando riesgos, como intentar nuevas habilidades o tácticas sin temor al fracaso.

Implementación:

1. Diseño de actividades: Las actividades deben ser diseñadas para desafiar y expandir las capacidades de los estudiantes, alentándolos a pensar y actuar de manera creativa.

2. Evaluación cualitativa: La evaluación debe centrarse en el proceso creativo de los deportistas y no solo en los resultados, valorando su progreso y disposición para explorar nuevas ideas.
3. Ambiente de aprendizaje: El entorno de aprendizaje debe ser dinámico y estimulante, donde los errores se vean como oportunidades de aprendizaje y se celebre la experimentación.

Esta alternativa metodológica no solo mejora las habilidades físicas de los deportistas, sino que también contribuye al desarrollo de su pensamiento creativo, preparándolos para enfrentar desafíos tanto dentro como fuera del ámbito deportivo.

Cada disciplina presenta sus propias oportunidades y desafíos para la creatividad, lo que requiere un enfoque personalizado y adaptativo por parte de los educadores y entrenadores.

Entre los autores que han dedicado parte de sus obras al estudio de la creatividad, parece ser que existe un consenso a la hora de establecer unas determinadas etapas del proceso creativo, pero asimismo también el proceso creativo en el deporte presentaría tantas posibilidades como modalidades deportivas (Cárdenas y Torres, 2005).

### **3. GAMIFICACIÓN**

Del inglés “game” juego o jugar, un método de enseñanza que actualmente está adquiriendo un fuerte impacto, son bastantes los artículos que hacen referencia a la metodología y ejemplos así como revisiones bibliográficas sobre el tema. Muchas de estas metodologías pueden deberse a modas o a que el juego siempre nos ha acompañado, tanto el juego de calle o tradicional, los juegos de mesa, como los videojuegos. Si bien aplicar las características de los videojuegos a la educación y más concretamente a la educación física es de reciente aparición en este siglo.

#### **3.1. El juego como recurso de enseñanza**

El juego nos acompaña desde que nacemos, de hecho los juguetes ocupan nuestra infancia y nuestra niñez. En esas edades el juego es una, sino quizás, la forma de aprendizaje y entretenimiento que mayormente se utiliza, considerada como factor social, motivacional y de desarrollo cognitivo por muchos psicólogos como Bruner, Vygostky y Piaget entre otros. Todo el mundo tenemos recuerdos jugando de niño y momentos como adulto viendo a los niños y niñas en el parque disfrutando, es el entretenimiento de los niños y niñas.

A medida que nos hacemos mayores el juego ya no es el principal método de enseñanza ni la principal fuente de entretenimiento. Hablar de juego hace referencia a una actividad espontánea, lúdica, entretenimiento, placer, natural, con un marcado componente social. A los juegos se les puede buscar el componente educativo, de hecho hay juegos creados con componentes educativos y juegos de toda la vida a los que se le impregna o diseñan con un carácter educativo, se pueden elaborar juegos educativos propiamente dicho (Decroly y Monchamp, 1998).

A la hora de hablar de juego, Piaget es el psicólogo de referencia. Para Piaget (1945) las actividades lúdicas tienen las categorías siguientes:

- Juegos de ejercicio: hasta los dos años; repeticiones agradables que corresponderían al estadio sensoriomotor.
- Juegos simbólicos: de dos a seis años; caracterizados por la asimilación de la realidad al ego; juegos de ficción.
- Juegos de reglas: tendencia al formalismo (las reglas son arbitrarias) que aumenta con la edad, desde las canicas al bridge.
- Juegos de construcción: desde los cubos al modelismo pasando por los puzzles.

El juego como actividad de aprendizaje formal fue introducido en Alemania en 1840 por Federico Froebel quien produce toda una revolución en la educación infantil ya que ataca al dogmatismo, la pasividad y la memorización como factor de aprendizaje así como la falta de alegría y de amor los cuales eran la característica de las instituciones dedicadas a la instrucción en esa época. Su pedagogía para la formación del niño o de la niña se centra en la realización de actividades a través del juego.

Los juegos han sido clasificados por antropólogos, psicólogos y educadores en diferentes formas. A continuación, se recoge la clasificación actualizada y aportada por Ortega y Lozano (1993 citado por Redondo 2008):

- Los juegos de contacto físico y psicomotores.
- Juegos de manipulación, representación y construcción.
- Juegos de ficción social o sociodramáticos.
- Los juegos de reglas y patio de recreo.

Se ha demostrado en diversos estudios que este último tipo de juegos son los que más apasionan a los niños y niñas. En este sentido la gamificación podríamos considerarlo un juego, un tipo de juego que podríamos enmarcarlo dentro de los juegos de reglas, pero la definición y la consideración de la gamificación como un juego es algo en lo que no coincide la comunidad científica.

### **3.2. La gamificación en la educación**

La gamificación en el aula, plantea, tal y como se ha expuesto anteriormente, una manera lúdica de trabajar los contenidos y competencias de las diferentes asignaturas, empleando elementos propios del juego pero siendo fiel a los aspectos formales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Que rompa con las metodologías tradicionales donde el docente es el centro y sea el alumnado quién participe de una manera más activa superando retos.

La gamificación utiliza la dinámica de los videojuegos trasladado a un contexto educativo y no lúdico. La primera vez que se utilizó el término gamificar fue en el 1980 pero Werbach y Hunter (2012 citado en Flores y Fernández 2021) indican que no fue hasta 2010 con el auge de los videojuegos hasta que se descubrió el potencial de las características de los juegos en el mundo empresarial y de ahí al mundo educativo. Actualmente está adquiriendo un gran auge, no sólo en la educación física sino en el diseño de cursos online con plataformas como Moodle y en el ámbito educativo con herramientas como Kahoot.

De acuerdo con Werbach y Dan Hunter (2012), existen tres elementos principales en el diseño de juegos: las dinámicas, las mecánicas y los componentes. Las dinámicas hacen referencia a las situaciones que se generan a partir de las mecánicas y está más relacionado con las emociones que producen y a la motivación. Las mecánicas se identifican con los retos, objetivos y acciones del juego, y por último, los componentes referencian los incentivos que recibe el jugador, logros, insignias, dinero, premios o recompensas, entre otros.

En el diseño de actividades de gamificación, es esencial mantener un equilibrio controlado entre las capacidades del alumnado y los retos que se les presentan en un proyecto gamificado. Si el reto es demasiado sencillo, el alumnado pierde el interés, mientras que, si es inalcanzable se frustrará, llevando a una pérdida de motivación en ambos casos. Por lo tanto, se deben plantear retos accesibles y, al mismo tiempo, recompensar al alumno por su esfuerzo. Esta condición se encuentra relacionada con el concepto de zona de desarrollo próximo y potencial de Vygotsky en el sentido que la gamificación puede ser utilizada como una herramienta para impulsar el aprendizaje en un entorno lúdico, en el que motivar a los estudiantes a involucrarse en tareas que de otra manera podrían considerar difíciles de realizar. Al hacerlo, pueden aumentar su nivel de competencia en la tarea, lo que puede llevarlos a lograr objetivos en su zona de desarrollo próximo y potencial. Además, la gamificación puede proporcionar un medio para la colaboración y el apoyo mutuo entre los participantes, lo que también es un elemento clave para su desarrollo. Los estudiantes pueden trabajar juntos para lograr objetivos en el juego y, al hacerlo, aprender unos de otros y desarrollar habilidades que no podrían haber logrado de forma independiente.

Este aspecto está estrechamente relacionado con la consecución del estado de *flow*, que se traduce como flujo en español. Este concepto fue introducido por el psicólogo Mihály Csikszentmihalyi en la década de 1970. El *flow* es experimentado por deportistas, artistas y jugadores, e implica una actividad entretenida con una cantidad adecuada de desafíos, reglas claras, objetivos y resultados concretos, y una práctica fácil e intensa que lleva a las habilidades del jugador al límite, logrando una sensación de inmersión completa.

Revisados los antecedentes de investigación en los que se realizan intervenciones de gamificación (Flores 2019; Dichev y Dicheva, 2017; Vila-Bruguera, 2019; Vázquez-Ramos, 2020 citado en Flores y Fernández 2021), las bases de esta metodología en el ámbito educativo son la utilización de una historia imaginaria como hilo conductor con el objetivo de que el alumnado adquiera las competencias y consiga los objetivos propuestos, la inclusión de elementos de los juegos o videojuegos como los retos organizados por sistemas de niveles, misiones y recompensas en forma de puntos, insignias etc., y que la propuesta contenga elementos de fantasía que permitan despertar la curiosidad de los estudiantes. En resumen, gamificar el proceso educativo consiste en crear actividades con ciertos elementos:

- Retos son las pruebas que se tendrán que realizar.
- Puntos, logros o recompensas que se irán consiguiendo a lo largo de las sesiones y que les permitirá subir de nivel.
- Niveles con los que el alumnado irá progresando.
- Equipos potenciando la socialización.

### **3.3. Ejemplificación de una propuesta de gamificación en natación: Dora la exploradora**

La historia se basa en un personaje de dibujos animados denominado Dora, este personaje se tiene que enfrentar a Swiper que es un zorro, que en nuestro caso simulará la pereza y el sedentarismo con objeto de que la actividad no acabe en las clases sino que se traslade a lo largo del día. En cada sesión habrá que realizar una serie de retos y habrá que realiza un número de brazadas, las brazadas y los retos en la piscina te permitirán conocer algunos datos relevantes de la natación, como cuál fue el nadador y la nadadora que han tenidos más medallas en unas olimpiadas, cuando apareció la mariposa como estilo de natación,...Mientras que los retos en casa te permitirán alcanzar una serie de puntos que te permitirán luchar contra Swiper, en igualdad de condiciones sino te vencerá porque pesarás mucho y tendrás dificultades para moverte.

El mapa de cada sesión tendrá una serie de retos a superar, tras la superación de un reto obtendrás una palabra que responderá a la pregunta del día. Los retos serán individuales y grupales, como nadar 100 metros sin tocar las paredes, nadar uno detrás de otro, mantenerte 1 minuto en el agua flotando sin hundir la cabeza. El juego estará diseñando como una especie de tablero (mapa) en el que tendrás que tirar un dado y en función del número que caiga tendrás que realizar la prueba que indique la casilla.

## **4. PERSPECTIVAS FUTURAS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LA CREATIVIDAD, LA GAMIFICACIÓN, LOS JUEGOS Y SIMULACIONES EN EL DEPORTE**

Se anticipa una mayor integración de la creatividad y la gamificación en el deporte, con un enfoque en el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas que mejoren el rendimiento deportivo (Richard y Runco, 2020).

El futuro del aprendizaje deportivo se vislumbra en la integración de tecnologías avanzadas y enfoques pedagógicos innovadores que continúen fomentando la creatividad y la gamificación, preparando a los deportistas para los desafíos del deporte moderno.

## **5. CONCLUSIONES**

Este capítulo se ha explorado la naturaleza multifacética de la creatividad y su aplicación en el deporte, al reconocer la creatividad como una característica inherente a todos los individuos y comprender su relación con la personalidad, podemos fomentar un entorno deportivo que valore y promueva el pensamiento innovador y la resolución de problemas.

La creatividad es una interacción compleja entre el pensamiento cognitivo y las cualidades de personalidad. La investigación futura continuará desentrañando cómo estos elementos se combinan para formar el mosaico de la creatividad humana, con implicaciones significativas para el desarrollo personal y profesional en diversos campos, incluido el deporte.

La creatividad en el aprendizaje del deporte es vital para el desarrollo de habilidades que permitan a los individuos adaptarse y responder a los desafíos de un mundo en constante cambio. La educación debe fomentar este proceso creativo, haciendo del deportista el protagonista de su propio aprendizaje y preparándolo para contribuir de manera significativa a la sociedad. (León, Iglesias y González, 2016).

La creatividad en la educación es una tarea compleja pero necesaria para mejorar la calidad del aprendizaje y preparar a los estudiantes para contribuir activamente al desarrollo de la sociedad. Fomentar la creatividad en todos los niveles educativos es esencial para el desarrollo de la sabiduría y las habilidades creativas en los estudiantes. (Tubon Moya, E. F., 2022).

La creatividad y la gamificación son más que simples adiciones al entrenamiento deportivo; son transformaciones fundamentales que redefinen la manera en que los deportistas aprenden, se desarrollan y compiten. Al abrazar estos conceptos, el mundo del deporte puede esperar una era de innovación sin precedentes.

La creatividad y la gamificación están redefiniendo el aprendizaje deportivo, ofreciendo una narrativa que destaca su importancia y aplicabilidad en el entrenamiento y la competición deportiva. Si necesitas más información o deseas expandir algún punto específico, no dudes en indicarlo.

La creatividad y la gamificación son más que simples adiciones al entrenamiento deportivo; son transformaciones fundamentales que redefinen la manera en que los deportistas aprenden, se desarrollan y compiten.

Importancia de integrar la neurociencia en el entrenamiento deportivo para potenciar las capacidades cognitivas de los deportistas y mejorar su rendimiento en competiciones de alto nivel (Mantilla, J. I. A., 2019).

## REFERENCIAS

- Cárdenas, D. y Torres, E. (2005). El desarrollo de la creatividad en el deporte. In *Educación a través del Deporte*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Chacón Araya, Y., & Moncada Jiménez, J. (2006). Relación entre personalidad y creatividad en estudiantes de educación física. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(1).
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1998). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid, Morata.
- Española, R. A. (2023). Diccionario de la real academia española en línea <https://dle.rae.es/deporte?m=form>
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309.
- Flores-Aguilar, G y Fernández-Río, J. (2021). Gamificación. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Coords), *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*, 14, 383-399. Universidad de León.
- Garaigordobil, M. (2003). Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de, 8, 8-10.
- García Peñas, V. (2021). Diferencias individuales en deporte y creatividad. Proyecto de investigación:.
- García Peñas, V., García García, C., Garcés de los Fayos Ruiz, E. J., & Corbalán Berná, F. J. (2021). La creatividad en el deporte: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(2), 85–111. <https://doi.org/10.6018/cpd.468251>
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23(1), 1-19

- Guilford, J. P. (1971). Some misconceptions regarding measurement of creative talents. *The Journal of Creative Behavior*.
- Havighurst, R. J., & DeHaan, R. F. (1957). Educating gifted children. Chicago: Pers Universitas Chicago, 11.
- León, Y. M., Iglesias, M. M., & González, A. T. C. (2016). Concepciones teóricas acerca de la creatividad y su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Martínez y Díaz (2002; 2008). Creatividad motriz.
- Martínez Franco, C. (2017). Gamificación en Educación física: proyecto Super Mario Bros. *PublicacionesDidácticas.com*, 89, 148-152.
- Magaña, F., Manrique, J.C., Manso, V. Ramos, M.A. y Fraile, J. (2020). La gamificación como herramienta motivacional para fomentar una actividad física saludable: ejemplificación de una propuesta en Educación Física. *Revista digital de Educación Física EmásF*, nº 64, 30-45.
- Mantilla, J. I. A. (2019). Neurociencia y entrenamiento en el deporte de alto rendimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(2), 79-90.
- Menchén, B. F. (2001). Familia y creatividad. *Creatividad Social. Revista de la Asociación para la Creatividad*, 33-40.
- Memmert, D. (2015b). *Teaching tactical creativity in sport: Research and practice*. Routledge.
- Ortega, R. y Chacón, F. (2022). Propuesta de intervención de gamificación en educación física basada en el universo de Harry Potter. *Sportis*, 8 (1), 81-106. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8738>.
- PODIUM-Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 11(2), 87-95.
- Redondo González, M<sup>a</sup> C. (2008). El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo. *Revista Digital de Innovación y Experiencias educativas*. Granada.
- Richard, V. M., & Runco, M. A. (2020). Creativity in the domain of sport: The relationship between divergent thinking and performance in basketball. *Journal of Genius and Eminence*, 5(2), 64-78.
- Santos, S., Memmert, D., Sampaio, J., & Leite, N. (2017). The spawns of creative behavior in team sports: A creativity developmental framework. *Frontiers in Psychology*, 8, 1156.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 7-15.
- Sternberg, R. J., tr Meler, F., & Lubart, T. I. (1997). *Creatividad en una Cultura Conformista: un desafío a las masas*.
- Tubon Moya, E. F. (2022). La creatividad en el aprendizaje de la táctica del voleibol en estudiantes de bachillerato.
- Vidal, A. M., & Pereira, P. D. (2008). *Creatividad y deporte: consideraciones teóricas e investigaciones breves*. Wanceulen SL.

# Pedagogía del jazz en educación primaria y secundaria: metodologías y enfoques desde una reflexión teórica

---

Cristina del Pilar Gallego Fernández

*Universidad de Málaga (España)*

Clarissa Foletto

*INET-md- Instituto de Etnomusicologia: Centro de Estudos em Música e Dança, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro (Portugal)*

**Abstract:** This paper presents a literature review exploring the state of jazz pedagogy and teaching aimed at children aged 6 to 14 years, in an initial introduction to this musical genre. It seeks to highlight successful studies and practices incorporated into school settings in various educational contexts. The teaching of jazz as an educational proposal for music education is highlighted as an integrative learning model that fosters and develops students' creativity through improvisation and musical creation. However, gaps have been identified in the literature, particularly concerning the primary education context. Therefore, the need to continue developing and exploring educational approaches related to jazz pedagogy and creation in their application to primary and secondary education contexts is emphasized, establishing practical references connected to the educational reality of our country.

**Keywords:** jazz, music education, literature review, jazz projects

## 1. INTRODUCCIÓN

El jazz es un género que cuenta con un gran recorrido histórico y musical. Son muchos los autores y autoras que coinciden en afirmar que es difícil concretar en una sola definición un género tan amplio, diverso y rico como es el jazz, por ello existen numerosas definiciones, puntos de vista y conceptualizaciones. Tal y como recoge Brooke (2020), el jazz tiende a ser un término que compila muchos estilos diferentes de música dentro de él, incluyendo New Orleans, Swing o Bebop entre otros. Por otra parte, Zagalaz et al. (2010), afirman que es muy difícil encontrar una definición cerrada de qué es el jazz: “El término jazz abarca tanto tiempo, tantas figuras, tantas variaciones estilísticas y tantos conceptos definitorios y pequeños matices de identidad que es imposible encontrar una breve frase en la que se resuma tanta información musical, estética y cultural” (Zagalaz et al., 2010, p. 60). Pero, por otra parte, afirma que “se considera que el jazz es un arte musical por sus conceptos y elementos inherentes y por su evolución, con una tradición histórica y un alto grado de desarrollo estético musical” (p. 59). Esta misma problemática la recoge Peñalver (2011), al ofrecer y señalar hasta diez definiciones diferentes de distintas fuentes en busca de una definición de este género. En este caso se ofrece una de esas definiciones aportadas por el autor, que siguiendo a Tirro (2001<sup>a</sup>) afirma que el jazz es una mú-

sica originada en el sur de los Estados Unidos a finales del siglo XIX, y que se caracteriza principalmente por la improvisación individual y de conjunto, la existencia de sección de ritmo en el conjunto, un pulso rítmico constante con melodías sincopadas, el empleo de los formatos del blues y la canción popular, la organización armónica tonal, y el papel de intérprete-compositor. Se deducen como algunos de los rasgos más característicos de este género musical el papel del intérprete-compositor o del compositor-intérprete, y la importancia de la improvisación. Por otra parte, desde un punto de vista musical, los elementos constitutivos de este género, siguiendo a Zagalaz et al. (2010), son: el ritmo, la improvisación, la armonía, la melodía y las *Jam Sessions*, todos ellos elementos interesantes para formar parte de una educación musical basada en la práctica y la vivencia, tomando este género musical como referencia. Existen numerosos trabajos que abordan el jazz desde una perspectiva instrumental y profesional, pero son más escasos los estudios dirigidos a explorar cómo hacer llegar el jazz al alumnado de estas edades (6-14 años), en una primera incursión a este género. Desde esta perspectiva, el jazz lleva impreso como género musical además de sus principales aspectos definitorios, la idea de compartir música, aprender en grupo, la libertad en la improvisación, el aprendizaje a través del oído y la creación espontánea, convirtiéndolo en un excelente contexto de aprendizaje musical.

## 2. OBJETIVOS

Se plantea como principal objetivo examinar la existencia de investigaciones realizadas en el ámbito de la pedagogía del jazz y dirigidas a niñas y niños con edades comprendidas entre 6 y 14 años. Se pretende asimismo visibilizar trabajos y estudios realizados e incorporados con éxito a la práctica escolar o educación musical observando en qué contextos educativos se desarrollan. Se desea analizar los planteamientos metodológicos utilizados e informar acerca de aquellos que se podrían mostrar más enriquecedores y viables.

## 3. MÉTODO

Teniendo en cuenta los objetivos, la búsqueda se ha centrado en analizar aquellos trabajos, estudios empíricos y teóricos que abordan desde diferentes perspectivas la pedagogía o didáctica del jazz con alumnado con edades comprendidas entre 6 y 14 años, en textos escritos en inglés o español en las dos últimas décadas (2004-2024). Se han excluido propuestas dirigidas a adultos o mayores de 14 años. Se han escogido aquellas fuentes escritas que muestran rigor científico y académico adecuado, cuyo acceso es abierto mediante el empleo de las herramientas de búsqueda establecidas y el texto está disponible de forma completa. La búsqueda de información se ha realizado en las bases de datos Web of Science, SCOPUS, ProQuest, ResearchGate, Dialnet, ERIC y el buscador de Google Académico. Para obtener el mayor número de resultados posibles se ha realizado de forma complementaria una búsqueda manual que ha tenido lugar a partir de la revisión de las referencias bibliográficas pertenecientes a los documentos obtenidos en las bases de datos. El proceso de búsqueda se desarrolló en los meses de octubre y noviembre de 2023; y en los meses de febrero y abril de 2024. Los trabajos revisados han sido realizados en diferentes países, concretamente en España, Reino Unido y Noruega. Asimismo, hay un gran número de trabajos desarrollados en Estados Unidos.

## 4. RESULTADOS

La revisión literaria constata la existencia de diversos trabajos empíricos y teóricos realizados en distintos contextos educativos, empleando enfoques metodológicos que abordan principalmente la enseñanza instrumental y la improvisación. Los trabajos analizados han sido categorizados, en primer lugar, teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se desarrollan; y, en segundo lugar, el enfoque metodológico empleado.

### 4.1. Contextos educativos

Atendiendo al contexto educativo, los estudios se han desarrollado en diversos entornos: centros de formación musical (conservatorios y escuelas de música), centros de educación secundaria y centros de educación primaria.

Con respecto a los trabajos realizados en centros de formación musical, cabe señalar en primer lugar el trabajo de Chiuminatto (2018). Este autor desarrolla el aprendizaje del jazz desde un contexto instrumental, incorporando la improvisación como eje vertebrador de la enseñanza musical inicial del alumnado de saxofón. Por otra parte, Johansen (2021) desde Noruega, en un centro de aprendizaje musical privado que ofrece clases instrumentales para principiantes (niño/as entre 7 y 15 años) ha llevado a cabo un trabajo similar. Esta autora plantea entre sus objetivos dar voz a la perspectiva noruega sobre aprendizaje del jazz, dirigiendo su estudio a músicos no profesionales. Se propone llenar un vacío existente, y es el de estudios científicos y material didáctico de enseñanza para que los niños y niñas aprendan jazz en los primeros años con un instrumento. Su estudio investiga los procesos de aprendizaje en una primera incursión al jazz en el aprendizaje inicial del instrumento. Por otra parte, Renick (2012) realizó un estudio con dos estudiantes de saxofón y dos músicos profesionales de jazz, que trabajaron a través de habilidades musicales variadas, formando una comunidad de aprendizaje. Este autor analiza qué ocurre cuando estudiantes y músicos profesionales de jazz se unen en un espíritu de colaboración para crear un entorno de aprendizaje alternativo (Renick, 2012). Los participantes tuvieron la oportunidad de enseñar y aprender, siendo este proceso bidireccional. Y en el contexto de clases privadas de piano, Brooke (2020) reflexiona acerca del tradicionalismo imperante, señalando que están basadas en la lectura de partituras, y proponiendo para los estudiantes principiantes e intermedios el aprendizaje del jazz para romper con un aprendizaje basado en notación e interpretación de símbolos visuales. En su trabajo plantea como principal objetivo llenar el vacío de los planes de estudio de pianistas principiantes e intermedios ofreciendo soluciones prácticas para profesores de piano clásico que han tenido poco o ningún contacto con la música jazz (Brooke, 2020).

La literatura referente a la etapa de educación secundaria es variada desde un punto de vista metodológico. Algunos trabajos se centran en el aprendizaje instrumental, sobre todo aquellos desarrollados en Estados Unidos. Aunque existen otros estudios que toman como referentes reconocidas metodologías de educación musical.

En un trabajo realizado en España por Murillo (2011), se desarrolla una experiencia educativa llevada a cabo en un instituto de Educación Secundaria en Valencia. Murillo (2011) desarrolló el proyecto Jazzcític. Un proyecto en el que el alumnado compuso de forma colectiva

piezas musicales jazzísticas, que posteriormente fueron adaptadas e interpretadas por músicos profesionales, dando como resultado un disco. El disco fue el resultado de la colaboración entre el alumnado y los músicos profesionales que versionaron y adaptaron las piezas a sexteto de jazz para su grabación. “La música creada de forma original en el aula conecta con el mundo real y permite, además, aprender música de manera totalmente vivencial” (Murillo, 2011, 36). Dos trabajos desarrollados también en España, en este caso trabajos fin de máster son los de Muñoz (2018) y Fernández (2020). En primer lugar, Muñoz (2018) aborda el jazz en la educación secundaria como una propuesta que facilita la cohesión del grupo-clase, a través de la realización de actividades que implican una participación activa, potenciando el desarrollo social y personal a todos los niveles (cognitivo, emocional y motriz). Esta autora afirma que el jazz es una música muy presente en la sociedad actual, con poca presencia en los materiales didácticos y la práctica educativa. Por otra parte, Fernández (2020) expone una propuesta didáctica que toma como centro del aprendizaje el conjunto instrumental y el jazz, planteando un material adaptado al alumnado que les permite acercarse a este género musical y trabajar los diferentes contenidos del currículum de secundaria.

En Reino Unido existen dos trabajos muy relevantes en este contexto, los recientes estudios llevados a cabo por Black (2023) y Ferrin (2023). Desde una perspectiva de género ubicándose en la escuela secundaria, Black (2023), analiza y explora las implicaciones educativas de las prácticas del jazz, abordando de forma paralela las desigualdades de género presentes en este estilo musical. Ferrin (2023) desarrolla en su caso un taller en una escuela de secundaria ubicada en Londres, con el objetivo de explorar diferentes técnicas de enseñanza para que aprendizaje del jazz sea menos abrumador para los estudiantes.

La revisión sugiere que los trabajos realizados en Estados Unidos en el contexto de educación secundaria se desarrollan tomando el instrumento y el aprendizaje instrumental como base del aprendizaje del jazz, esto se debe principalmente a la existencia de bandas de jazz en muchos de los centros educativos. Goodrich (2007) en su trabajo explora el uso de la tutoría entre compañeros/as en una banda de jazz de secundaria. Sus resultados revelaron que la tutoría entre compañeros contribuyó al éxito de la banda de jazz, además tal y como señala su autor surgieron diferentes temas como la tutoría desde la perspectiva de los adultos, la tutoría entre los compañeros para el desarrollo de la destreza musical, la tutoría en los ensayos, la tutoría fuera de los ensayos de la banda y la tutoría social. Marino y Chinn (2023) en su estudio analizaron la efectividad de un entorno de aprendizaje de improvisación de jazz, para instrumentistas de secundaria, en aulas de 5 a 8. Estos participantes pertenecían a una banda escolar, por lo que tenían instrumento y una formación instrumental previa. En su estudio midieron 4 factores con respecto a la improvisación: logro, autoevaluación, autoeficacia y motivación. Norgaard (2017) en su caso ha realizado un estudio con alumnos/as con edades comprendidas entre 12 y 17 años, que participaban en una banda de jazz, en un programa extracurricular desarrollado por la universidad. En este trabajo investigó y analizó hasta qué punto los improvisadores en desarrollo piensan como los músicos de jazz, estudiando la similitud de procesos entre ambos.

Con respecto a trabajos desarrollados en el ámbito de educación primaria, en la mayoría de los casos han sido llevados a cabo en Estados Unidos, un hecho que podría resultar lógico, ya que allí existe desde hace tiempo una mayor tradición y compromiso con este género en las

escuelas, por lo que se parte de una realidad educativa muy diferente. Por una parte, se encuentran las investigaciones de Ghent (2023) y Fisk (2014). Ghent (2023) en su tesis realizada en la Universidad del Sur de Florida, lleva a cabo un estudio piloto con alumnos/as con edades comprendidas entre los 5 y 8 años. En este estudio implanta en un grupo un entrenamiento de jazz multimodal, incorporando juego, canto y escucha en cada lección; mientras que en el grupo control implanta un entrenamiento unimodal. Con esta investigación persigue entre otros objetivos crear un programa de jazz para estudiantes de primaria para ser utilizado como un recurso independiente o complementario para la educación musical en improvisación y jazz en primaria. Por su parte, Fisk (2014) en su tesis *Jazz as a vehicle for Elementary Music Education* explora el desarrollo del jazz como vehículo de educación musical elemental en Estados Unidos. Esta autora afirma que se han realizado diversos trabajos de investigación sobre la educación del jazz en secundaria y en el contexto universitario, pero que existe una escasez de trabajos dirigidos a la música elemental. Examina al igual que McLaughlin (2017) los precedentes históricos del jazz en la educación musical elemental.

Ferguson (2004) en su artículo ofrece diferentes estrategias metodológicas y consejos para adaptar la educación musical e incluir el aprendizaje del jazz en la escuela primaria. Esta autora indica, tal y como afirmaba Fisk (2014) que en las escuelas estadounidenses existen programas educativos que trabajan el jazz, pero se centran en educación secundaria, no existiendo dichos programas en primaria. West (2015) también afirma que la gran parte de la investigación en jazz está centrada en la formación de profesores y en la forma en que músicos de jazz profesionales y universitarios aprenden a improvisar. Este autor señala que estos estudios son apenas relevantes para la investigación centrada en la educación del jazz en las escuelas, y que para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje del jazz en niños y niñas son necesarios estudios que aborden esta educación al menos en escuelas secundarias, sino primarias (West, 2015). Otro trabajo realizado en Estados Unidos, en este caso en Nueva Jersey y con una perspectiva teórica es el de McLaughlin (2017). Este autor analiza la historia de los planes de estudios de jazz en los Estados Unidos, así como aquellos planes actuales que se están utilizando para su uso en las clases de música en la escuela primaria y secundaria en la actualidad. Por último, Williams (2021) realiza un estudio en el que analiza una selección de diferentes materiales para trabajar el jazz en la escuela primaria. La autora ofrece una visión general del panorama de la educación musical en EE. UU. y del jazz, y diferentes libros y materiales didácticos que abordan este género musical.

Existen otros trabajos que abordan la pedagogía del jazz para niños y niñas haciendo uso de diferentes metodologías musicales, es el caso de los trabajos de Navarro y Romero (2024), Peñalver (2019), Borgo, (2007) y Wellmann y Skillicorn (2024). Aunque no se dirigen a un contexto educativo específico, se enmarcan en la educación musical, y las estrategias y recursos son aplicables y adaptables a diferentes entornos educativos en el aprendizaje inicial del jazz.

#### **4.2. Enfoques y estrategias metodológicas**

La improvisación se configura como uno de los elementos más recurrentes en los trabajos que han incorporado con éxito el jazz a diferentes contextos educativos en un nivel inicial. Por una parte, los trabajos enfocados en el aprendizaje instrumental integran la improvisación desde

el uso del instrumento, conectando ambos aprendizajes a través del jazz (Chiuminatto, 2018; Johansen, 2021). Marino y Chinn (2023) en su caso analizan la efectividad de un entorno de aprendizaje de improvisación de jazz, para instrumentistas de secundaria, siendo el foco de estudio principalmente medir la capacidad improvisatoria del alumno/a en el jazz. Brooke (2020) en su plan de estudios centra el aprendizaje del piano en la audición y la improvisación, en busca de la adquisición de confianza a través de este género musical. Existen también estudios que abordan la improvisación sin centrarse en el aprendizaje del instrumento, como es el caso del trabajo de Black (2023). Esta autora realiza un planteamiento de la improvisación adaptado a la escuela secundaria y propone una interesante diferenciación siguiendo a Campbell (2009, p.120) entre: aprender a improvisar música; improvisar para aprender música e improvisar música para aprender. Borgo (2007) articula su trabajo en torno a la improvisación, prestando en este caso más atención a las formas más libres de improvisar, y su integración en las prácticas pedagógicas del jazz, aportando una perspectiva ecológica del aprendizaje, tomando como referente a Vygotsky.

Por su parte, Ferrin (2023) señala que la capacidad de tocar de memoria y de oído son habilidades imprescindibles para la improvisación, como no inherentes a la música jazz y a su aprendizaje: “Music students must cultivate critical multimodal skills, but jazz students cultivate additional skills like chord-symbol navigation and the ability to play from memory and by ear, which are imperative for improvisation” (Ferrin, 2023, p. 113). Navarro y Romero (2024) en un reciente artículo abordan la improvisación desde el método BAPNE, afirmando que la variedad y creatividad son opciones muy enriquecedoras para estimular el proceso de improvisación permitiendo que el estudiante se convierta en maestro durante la actividad como una forma perfecta de relajarse y cambiar roles. Peñalver (2019) en su trabajo señala que el empleo de la improvisación en la educación musical debería alcanzar al menos la sensibilización de los elementos musicales, así como la adquisición y aplicación de los principios compositivos y su exteriorización a través de la práctica instrumental, el canto, la expresión corporal y el movimiento.

Aunque la mayoría de trabajos exponen la importancia de la audición en el aprendizaje del jazz (Black,2023; Brooke, 2020; Johansen, 2021), en el caso de Ferrin (2023) lo establece como el eje central del proceso de aprendizaje del jazz. Esta autora afirma que la audición es un medio perfecto para el aprendizaje inicial de este género en estudiantes principiantes, afirmando que hasta la fecha del artículo (2023), no se ha prestado mucha atención a la pedagogía auditiva. Johansen (2021) coincidiendo con Ferrin (2023), señala que partir de las habilidades auditivas para avanzar hacia el aprendizaje de notas y estructuras musicales es la base y la característica clave para el “empoderamiento de los niños”. En este caso, Ferrin (2023) expone y desarrolla una forma de aprendizaje a través del oído teniendo en cuenta el concepto de *audiation* planteado por el pedagogo norteamericano Gordon. Por lo tanto, a diferencia del estudio de Marino y Chinn (2023), se evita establecer parámetros medibles del aprendizaje en el jazz. En cambio, se enfoca más en el proceso de aprendizaje y en cómo puede producirse de manera más significativa para el alumnado, utilizando un enfoque metodológico similar al de Black (2023). Ferrin (2023) afirma que, pese a la variedad de técnicas para entrenamiento auditivo, el jazz es un género que en su enseñanza adolece de este aspecto, un hecho aparentemente contradictorio. Al

igual que Ferrin (2023), existen otros autores que conectan la pedagogía del jazz con métodos de educación musical. Renick (2012) señala al respecto que existe un muro entre el jazz y las corrientes pedagógicas actuales:

While many jazz educators, musicians, and critics alike have called for the rethinking of jazz education through both personal critique and philosophical reconceptualizing of current pedagogical trends, few have actually explored alternatives through the creation and exploration of varied pedagogical models (p. 2).

Este autor plantea en su estudio el objetivo principal de explorar los principios democráticos de la música jazz con el fin de que los educadores de jazz se replanteen y reevalúen su práctica educativa, alejándose de los “valores culturales educativos” del conservatorio norteamericano, en busca de nuevos enfoques pedagógicos, alternativos, y señala la gran diversidad de autores que han argumentado la incapacidad para abordar desde el jazz enfoques pedagógicos alternativos.

Uno de los métodos musicales más conectados al aprendizaje del jazz es el de Carl Orff. Un gran referente en este caso es Goodkin (2004). Doug Goodkin es un educador musical muy reconocido, entre otros motivos por su innovadora aplicación de la metodología Orff a la enseñanza del jazz y la música multicultural. Entre sus trabajos se encuentra el libro *Now's the time: Teaching Jazz to All Ages* en el que muestra cómo enseñar jazz a través de la metodología Orff a niños y niñas de todas las edades. Asimismo, hace una defensa de este género musical destacando su importancia y presencia en todas las escuelas. Este autor afirma que existen numerosos libros que describen cómo enseñar las escalas, las progresiones de acordes, las técnicas instrumentales específicas, los arreglos de banda y las orquestaciones, pero pocos se preocupan por ofrecerle al principiante la oportunidad de adentrarse en este estilo de música desde el principio (Goodkin, 2004).

Ghent (2023) señala en este sentido que pedagogías como las de Orff, Kodály o Dalcroze proporcionan una base sólida para un programa de formación de jazz arraigado en la improvisación, y sería conveniente tener este hecho presente. Black (2023) respecto a este hecho propone como enfoque metodológico la ética existente en las bandas de jazz como un espacio para el juego, la exploración y la experimentación, espacios que a veces quedan relegados en las escuelas. En relación a este enfoque que plantea del jazz y su inclusión en la educación, esta autora utiliza un juego de palabras en inglés, que implica una distinción metodológica significativa. La autora sugiere que en lugar de utilizar los términos *Jazz education* se utilicen las palabras *Jazz in education*, puesto que esto resalta y pone el énfasis en los procesos de aprendizaje y contextos que este género musical puede generar en las aulas, así como todo su potencial didáctico y pedagógico. McLaughlin (2017) examina métodos de educación musical como los de Kodály, Orff, Gordon, Dalcroze o Suzuki, extrayendo ejemplos para su uso en los planes de estudio de jazz. Williams (2021) en su caso recuerda que la creación espontánea es fundamental tanto en el jazz, como en las principales pedagogías activas, indicando los enfoques pedagógicos predominantes en la educación musical de América, citando a Carl Orff, Zoltán Kodály, Jaques Dalcroze y Edwin Gordon, estableciendo puentes entre ambos ámbitos.

Otro *leitmotiv* en los estudios e investigaciones sobre pedagogía del jazz en este grupo de edad es la idea de aprendizaje colaborativo. En este sentido, uno de los enfoques que se mues-

tran más relevantes es el de Black (2023). Esta autora concibe y desarrolla el jazz como un contexto de aprendizaje, así como sus principios de práctica instrumental grupal, aprendizaje a través del oído o improvisación. Introduce en su trabajo el concepto de “Pedagogía informal” y señala la relevancia de dirigir la atención hacia el contexto social para el aprendizaje en grupo. Otra idea que se relaciona con este enfoque es lo que Goodrich (2007) denomina “cultura del jazz”. Para ello, indica que para fomentarla son necesarios principalmente tres factores: el desarrollo de liderazgo estudiantil, la inmersión de los estudiantes en la cultura del jazz respaldada por el director, y el uso de músicos que mentores, es decir, alumnos/as ayudantes para trabajar en grupo. Este autor señala que los estudiantes fortalecen su conexión con el grupo a través de la tutoría, siendo mentores de sus compañeros, o lo que se conoce como el aprendizaje entre iguales. Renick (2012) parte de la premisa de que el jazz es una forma de arte democrática, y que la participación e interacción entre los músicos en un entorno horizontal es indispensable, buscando al mismo tiempo una nueva dirección en la pedagogía del jazz, partiendo de una comunidad de aprendizaje fundada en los principios democráticos de las raíces históricas del jazz. “While many jazz educators, musicians, and critics alike have called for the rethinking of jazz education, few have explored pedagogical alternatives beyond the master-apprentice model, a formal method favored by the Western conservatory system” (Renick, 2012, p. i).

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los trabajos e investigaciones revisadas revelan una diversidad metodológica estrechamente relacionada con el contexto educativo en el que se desarrollan. En los centros de formación musical, el enfoque se centra principalmente en el instrumento. En el contexto de educación secundaria ocurre algo similar en los trabajos desarrollados en EE. UU., ya que todos los trabajos articulan el aprendizaje del jazz mediante el instrumento y la participación del alumnado en bandas de jazz. Sin embargo, esta perspectiva cambia en la educación primaria, donde se ha evidenciado una escasez de estudios e investigaciones dirigidas a este contexto.

Por otra parte, se han reiterado diferentes aspectos significativos señalados por distintos autores. En primer lugar, la falta de material y de investigaciones de jazz dirigidas a niños y niñas (Brooke, 2020; Johansen, 2021; Muñoz, 2018; Williams, 2021). Asimismo, se ha señalado la falta de investigaciones referentes a la educación del jazz en contextos escolares de primaria (Black, 2023; Ferguson, 2004; Fisk, 2014; Goodkin, 2004; West, 2015). West (2015) también afirma que la gran parte de la investigación en jazz está centrada en la formación de profesores y en la forma en que músicos de jazz profesionales y universitarios aprenden a improvisar. Este autor señala que estos estudios son apenas relevantes para la investigación centrada en la educación del jazz en las escuelas, y que para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje del jazz en niños y niñas son necesarios estudios que aborden esta educación al menos en escuelas secundarias, sino primarias. Esta escasez de trabajos realizados en el contexto de educación primaria también fue señalada por Fisk (2014) al afirmar que se han realizado diversos trabajos de investigación sobre la educación del jazz en secundaria y en el contexto universitario, pero que existe una escasez de trabajos dirigidos a la música elemental. Ferguson (2004) insistía en este hecho afirmando que en las escuelas estadounidenses existen programas educativos que trabajan el jazz, pero se centran en educación secundaria, no existiendo dichos programas en

primaria. Esta autora defiende la idea de exponer al alumnado de primaria al jazz desde pequeños, ofreciendo la oportunidad de que existan clases de música desde 1º hasta 6º.

En otro sentido, diferentes autores/as han señalado que la mayoría de trabajos se realizan en EE. UU. Black (2023) exponía esta problemática al afirmar que la mayoría de literatura disponible para educación secundaria que trate la enseñanza del jazz se centran en experiencias y proyectos educativos llevados a cabo en Norteamérica y relacionados con las bandas o Big band que allí sí están consolidadas dentro del sistema educativo. Tal y como quedaba señalado con anterioridad en este trabajo, el uso de bandas de jazz ha sido un aspecto común en los estudios norteamericanos analizados.

Otra idea subrayada en varios trabajos ha sido el uso de la notación y la lectoescritura en el aprendizaje del jazz. En este sentido, Black (2023) señalaba que el aprendizaje de la música se basa principalmente en la notación y en las partituras. Ferrin (2023) exponía esta problemática, y señalaba que cuando ese aprendizaje del jazz se lleva a contextos formales, se cae en estrategias de enseñanza basadas principalmente en la notación y la escritura y ejercicios armónicos, olvidando el aprendizaje a través del oído, un problema que se plantea normalmente en entornos de aprendizaje formales de la música, como en el conservatorio. Brooke (2020) reflexionaba acerca del tradicionalismo imperante en las clases de piano basadas en la lectura de partituras, proponiendo para los estudiantes principiantes e intermedios el aprendizaje del jazz para romper con un aprendizaje basado en notación e interpretación de símbolos visuales.

Y frente a este tradicionalismo musical surgen nuevas corrientes y estudios que pretenden explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, y que toman el jazz como contexto favorecedor de la creatividad. En este sentido Brooke (2020) señalaba que, con un enfoque en la creatividad, la comprensión armónica y la confianza en la improvisación a través del jazz se proporciona una base para que los estudiantes de piano principiantes se involucren con la música jazz de manera auditiva, utilizando sus mentes y oídos para adoptar este importante estilo de interpretación y desarrollar nuevas ideas dentro de este estilo de manera creativa. Navarro y Romero (2024) afirmaban que la variedad y la creatividad son muy bienvenidas como una opción para estimular el proceso de improvisación.

En esta transición entre enfoques más tradicionales de aprendizaje, y enfoques innovadores que aúnan pedagogía y jazz, se encuentra la formación docente como un aspecto limitador o favorecedor de la creación y la enseñanza del jazz. Este aspecto ha sido señalado también por diferentes autores/as. Williams (2021), Marino y Chinn (2023) y Goodrich (2007) indicaban como impedimento para llevar el jazz a las escuelas que los docentes no estén familiarizados con este género musical. Black (2023) afirmaba que muchos docentes no se sienten preparados, ni con las habilidades y conocimientos suficientes para enseñar jazz e improvisación. Además, observó que los profesores priorizaban diferentes aspectos para adaptarse a su conocimiento, y señalaba el miedo al fracaso del docente con respecto a la improvisación como un problema significativo.

## **6. CONCLUSIONES**

La enseñanza del jazz como propuesta educativa de educación musical se configura como modelo de aprendizaje integrador desde el que articular y desarrollar la creatividad del alumnado

a través de la improvisación y creación musical, dejando atrás planteamientos tradicionales. Conectar la enseñanza de este género musical con las principales pedagogías activas del aprendizaje musical se muestra una estrategia metodológica muy valiosa que permite avanzar hacia nuevos modelos de aprendizaje musical del jazz tomando en consideración las características psicoevolutivas y del aprendizaje del alumnado al que van dirigidas. Los enfoques metodológicos basados en el canto, la audición, la improvisación, el aprendizaje instrumental o la práctica instrumental colectiva emergen como los más enriquecedores, fomentando tanto el desarrollo musical como el desarrollo integral del alumnado de estas edades. Se ha evidenciado una disparidad geográfica en la producción académica, siendo Estados Unidos el país donde se concentran la mayoría de las investigaciones. Por otra parte, se han identificado importantes brechas en la literatura, especialmente en aquella dirigida al contexto de la educación primaria en Europa. Estas deficiencias subrayan la necesidad de abordar la falta de recursos disponibles para la implementación del jazz en contextos educativos con este perfil de alumnado, así como la necesidad de una formación docente. Por último, se muestra necesario continuar explorando nuevos enfoques educativos relacionados con la pedagogía del jazz y la creación; así como el desarrollo de modelos de la enseñanza y aprendizaje musical adaptados a nuestro sistema educativo, estableciendo referentes prácticos conectados con la realidad.

## REFERENCIAS

- Black, P. (2023). Jazz and improvising: Experiences, attitudes and beliefs of United Kingdom (UK) secondary school music teachers: Listening for gender. *Frontiers in Education*, 8, 1084761. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1084761>
- Borgo, D. (2007). Free Jazz in the Classroom: An Ecological Approach to Music Education. *Jazz Perspectives*, 1(1), 61-88. <https://doi.org/10.1080/17494060601061030>
- Brooke E. Trapp, B. E. (2020). *Jazz Pedagogy for the Classical Piano Teacher: Introducing Jazz to Beginning and Intermediate Level Students* [Doctoral dissertation, Texas Tech University]. <https://ttu-ir.tdl.org/items/0bd4e5cb-b115-4d90-a58a-5dcbb9e73600>
- Chiuminatto, M. (2018). *La improvisación musical como eje vertebrador del aprendizaje instrumental. Diseño y validación de una programación didáctica para la iniciación del saxofón en música moderna* [Tesis Doctoral inédita]. Universitat Autònoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl\\_10803\\_665498/mco1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_665498/mco1de1.pdf)
- Fernández, D. (2020). *El conjunto instrumental de jazz como recurso de aprendizaje en la educación secundaria* [Trabajo fin de Máster]. Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189824>
- Ferrin, J. (2023). Regarding musical understanding and aural learning from the introduction of audiation to novice jazz students. *Jazz Education in Research and Practice*, 4(1), 112-131. <https://muse.jhu.edu/article/874926/pdf>
- Ferguson, L. (2004). Putting It Together: Integrating Jazz Education in the Elementary General Music Classroom. *Music Educators Journal*, 90(3), 27-33. <https://doi.org/10.2307/3399952>
- Fisk, J. (2014). *Jazz as a vehicle for elementary music education* [Doctoral dissertation, University of New Jersey]. <https://www.proquest.com/openview/1a3e962f1720be-3b1774e0e3e5ec6804/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Ghent, J. D. (2023). *A Novel Jazz Music Curriculum for Young Children: Results of a Pilot Study* [Doctoral dissertation, University of South Florida]. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/10114/>
- Goodrich, A. (2007). Peer Mentoring in a High School Jazz Ensemble. *Journal of Research in Music Education*, 55(2), 94-114. <https://doi.org/10.1177/002242940705500202>
- Goodkin, D. (2004). *Now's the time: Teaching jazz to all ages*. Pentatonic Press.
- Johansen, G. G. (2021). Children's Guided Participation in Jazz Improvisation: A Study of the "Improbasen" Learning Centre. *Jazz Education in Research and Practice*, 4(1), 172-177. [https://www.researchgate.net/publication/346018498\\_Children's\\_Guided\\_Participation\\_in\\_Jazz\\_Improvisation\\_A\\_Study\\_of\\_the\\_'Improbasen'\\_Learning\\_Centre](https://www.researchgate.net/publication/346018498_Children's_Guided_Participation_in_Jazz_Improvisation_A_Study_of_the_'Improbasen'_Learning_Centre)
- Marino, S., y Chinn, C. A. (2023). Jazz Improvisation Pedagogy: Evaluating the Effectiveness of a Beginning Jazz Improvisation Learning Environment for Middle School Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 71(3), 322-342. <https://doi.org/10.1177/00224294221150019>
- McLaughlin, E. (2017). *A survey of current elementary and middle school jazz education curriculums* [Doctoral dissertation, University of New Jersey]. <https://doi.org/10.7282/T3XD14N5>
- Muñoz, S. (2018). *El jazz como herramienta de desarrollo personal y social en un contexto escolar multicultural* [Trabajo fin de Máster]. Universitat de les Illes Balears. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/149695>
- Murillo, A. (2011). Jazzcític: Músicas de ida y vuelta. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 35-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3718556>
- Navarro, V., y Romero, F. J. (2024). Percusión corporal y blues. Un acercamiento neuromotor a través del método BAPNE (Body percussion and blues: A neuromotor approach through BAPNE method). *Retos*, 51, 970-978. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101238>
- Norgaard, M. (2017). Descriptions of improvisational thinking by developing jazz improvisers. *International Journal of Music Education*, 35(2), 259-271. <https://doi.org/10.1177/0255761416659512>
- Peñalver, J. M. (2011). ¿Qué es el Jazz? Adaptación, modificación y transformación de los elementos musicales para la improvisación. *Revista Electrónica LEEME*, 27, 35-87. <https://musica.rediris.es> ISSN: 1575-9563
- Peñalver, J. M. (2019). El lenguaje y la improvisación en el jazz. Construyendo un marco teórico para la educación musical (I) Objetivos y contenidos. *Sonograma Magazine*, 2019(43). <https://sonograma.org/2019/06/el-lenguaje-y-la-improvisacion-en-el-jazz/>
- Renick, J. S. (2012). *The past, present, and future of jazz education: Toward alternatives in jazz pedagogy* [Doctoral dissertation, Columbia University]. ProQuest Dissertations. <https://www.proquest.com/openview/65fc4a928b4d565b02377ebaa9bf8fd0/1?pq-origsite=scholar&cbl=18750>
- West, C. (2015). What Research Reveals About School Jazz Education. *National Association for Music Education*, 33(2), 34-40. <https://doi.org/10.1177/8755123314547825>
- Wellmann, M., y Skillicorn, A. T. (2024). Research-to-Resource: Introducing Retrieval Practice in Jazz Pedagogy. *Update: Applications of Research in Music Education*, 42(2), 5-13. <https://doi.org/10.1177/87551233221146282>

- Williams, D. E. (2021). A Selective Survey of Jazz Materials for the Elementary General Music Classroom. *Jazz Education in Research and Practice*, 2(1), 194-201. <https://doi.org/10.2979/jazzeducrese.2.1.15>
- Zagalaz, J., Del Valle, M., y Zagalaz, M. L. (2010). Jazz y creatividad. *Revista NEUMA*, 3, 58-74. <https://neuma.otalca.cl/index.php/neuma/article/view/166>

# Modelo multidisciplinar para enseñanza de la historia mediante proceso de investigación. Diseño del currículo docente para el desarrollo de proyectos

---

Ángel García Díaz-Madroño

*Seminario Diocesano de Ciudad Real (España)*

**Abstract:** This Project is the result from the application of the multidisciplinary model based on constructivism and developed through gamification, generating a simulated adventure environment through an introductory story in which they are the protagonists responsible for discovering and conquering the remains that the past has left in the form of sites, buildings or treasures. For which, there is an application that is displayed on the screen and coordinates the process. They receive printed cards and other materials with which they must work similarly to how a research archaeologist would do. Through the clues offered by this program and the materials, they must find the sites, locate them on the map and identify the cultures that were established, to finally place the results in a poster that serves as synthesis and reinforcement. In this way, they are able to reconstruct the ancient history of Spain by writing their own book. All this process is developed in the form of a Project, through socialization, where the class is divided into teams that compete with each other, while sharing information. The study was applied in a reduced way to a group of ten students, taking another as a reference. The results offer a notable improvement. Furthermore, the learning was more significant and much greater participation and interest was observed.

**Keywords:** multidisciplinary model, constructivism, gamification, projects, history

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación basado en el juego y dedicado al diseño y síntesis de técnicas aplicables a la enseñanza, el cual inicialmente se desarrolló para el estudio de las Ciencias Naturales en Primaria/Secundaria/Bachillerato y se hace extensivo a diversas materias. Es el resultado de la compilación de distintos modelos educativos: con origen en la enseñanza clásica, se desarrolla a través del constructivismo partiendo de la experimentación, mediante diversas técnicas que se han diseñado para la gamificación y el modelo de competencias, que ofrece una formación práctica en programaciones por proyectos sobre la realidad. Estos modelos se han agrupado mediante el uso de las distintas técnicas y posibilidades que nos aportan las TIC. El resultado es un diseño global y armónico que permite al alumno la adquisición de conocimientos y la evolución de sus distintas capacidades en base a su trabajo personal. En este capítulo se muestra como quedan integrados los diferentes modelos educativos hasta el desarrollo de un proyecto completo con todas las piezas básicas organizando los distintos apartados, que se consolidan en el “Modelo Multidisciplinar” –denominación del mismo–.

Se trata de aprovechar los preconceptos y conocimientos previos, así como la utilización de la lógica para, mediante la aplicación de un método inductivo-deductivo, conseguir que los

alumnos sean capaces de redescubrir los distintos yacimientos y tesoros aportándoles su historia y geografía correspondiente. Este modelo consta de unos materiales elaborados que sirven de apoyo al alumno, así como una aplicación informática que coordina el proceso y un panel en el que se muestran los resultados obtenidos. El alumno realiza estos descubrimientos, al tiempo que elabora un cuaderno de trabajo que contendrá los conocimientos adquiridos. En el último capítulo se analiza el estudio de los resultados, así como las conclusiones obtenidas.

## **2. OBJETIVOS**

El principal objetivo del estudio consiste en proveer de un modelo de referencia que reúna las características y ventajas de los principales modelos educativos y sea aplicable para el conocimiento de la historia de España sirviéndose para ello del diseño establecido en el modelo (o proyecto) multidisciplinar. Al mismo tiempo, comprobar que su utilización es ventajosa con respecto a otros modelos anteriores.

### **2.1. Objetivos de la programación aplicada sobre el estudio de Historia de España**

Se persigue que los alumnos: 1) Sean capaces de identificar el origen de un yacimiento mediante la consulta en libros o internet. 2) Reconozcan las distintas culturas que han marcado sus asentamientos en la historia clásica de España. 3) Establezcan relaciones entre dichas culturas y los lugares geográficos. 4) Sitúen dichas culturas en una línea temporal. 5) Reconozcan distintos rasgos y tradiciones de las mismas.

## **3. MÉTODO**

### **3.1. Fundamentación metodológica: antecedentes**

En primer lugar, se trata de explicar la combinación de modelos y las ventajas que estos ofrecen para presentarlos en el que aquí se expone de una manera unificada. En la actividad realizada se combina la adquisición de conocimientos por distintos medios, “apoyándose en prácticas y experiencias sobre materiales de fácil acceso” (Vázquez, 1987) para la adquisición de los conocimientos propuestos y aplicarlos sobre la vida real. “La formación del profesorado, no promueve un conocimiento práctico profesional que integre de manera satisfactoria los conocimientos teóricos y los basados en la experiencia de los formadores. Los modelos de enseñanza alternativos e innovadores no se transfieren directamente al profesorado, más aún cuando sus condiciones de trabajo se mantienen inalterables” (Porlán y Rivero, 1998). Se pretende que el docente esté familiarizado con el uso de los distintos modelos educativos, y “disponga de las competencias necesarias que le permitan combinarlos en el desarrollo de un proyecto” (Vázquez, 2011).

#### **3.1.1. Los modelos tradicionales**

En la historia de la educación aparecen distintos modelos que han servido para la generación y transmisión de conocimientos, los cuales hasta la actualidad han sido útiles y, por lo tanto, deben continuar ampliándose con nuevas líneas educativas. Los modelos que se exponen a con-

tinuación sirven de base al proyecto multidisciplinar para su desarrollo. Las antiguas escuelas griegas fueron el origen de la enseñanza tradicional, en ellas un grupo de seguidores se formaban con acompañamiento del tutor, trabajando en equipo para continuar el estudio ampliando el grado de conocimiento de la realidad. La enseñanza se universalizó en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la escuela pública, la instrucción se transmitía mediante clases magistrales dentro de las aulas. “El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación” (Van Arken, 2018). Esta modalidad es de única dirección, en la cual el docente dispone de un rol activo, al tiempo que el discente recibe los contenidos hasta adquirirlos sin participar en su descubrimiento. Sus objetivos principales son la formación y la adquisición de la cultura valorando el esfuerzo. Esta estructura por su utilidad aún persiste, pudiendo aplicarse en combinación con los nuevos modelos educativos. Su integración implica formar al docente de manera que le permita elaborar un temario propio a modo de libro, así como la generación de preguntas y problemas sobre los contenidos expuestos, con el diseño de mapas conceptuales y gráficas. De forma que tenga una exposición coherente para posteriormente adaptarse a los otros modelos que a continuación se exponen.

### **3.1.2. El modelo constructivista**

El constructivismo está basado en el aprendizaje por descubrimiento. El alumno, en base a su experimentación y búsqueda genera sus conclusiones para elaborar su propio currículo, estableciendo redes de conocimiento, adquiriendo al mismo tiempo técnicas, desarrollando habilidades prácticas y manipulativas. (Bernard, 1994) “El aprender a aprender es una de las metas fundamentales de cualquier proyecto educativo” (Pozo y Monedero, 1999). Es uno de los fundamentos del actual modelo. Se adapta mediante la elaboración de un paquete de prácticas con generación de fichas para la investigación del alumno, de forma que le lleve al descubrimiento de un tópico mediante su trabajo en base a un guion establecido. Es por esto, que el docente debe estar formado en este tipo de diseños.

### **3.1.3. El modelo por competencias**

Este modelo está basado en la aplicación del conocimiento sobre la realidad. No es suficiente con que el alumno disponga de un determinado saber, debe demostrar que es capaz de utilizarlo como recurso para la resolución de problemas. “Los profesores deben dominar el enfoque centrado en el aprendizaje para que el alumno obtenga el beneficio de aprender en el proceso enseñanza-aprendizaje” (Arabela y Muñoz, 2013). Se requiere que el docente haya desarrollado la habilidad de trasladar al mundo real la aplicación del conocimiento teórico y de laboratorio. Se integra generando un modelo que conlleve a ejecutar las prácticas para descubrirlas sobre el entorno.

### **3.1.4. Desarrollo de modelos alternativos**

Con la aparición de las nuevas tecnologías, han sido varios los modelos de enseñanza que han surgido frente a la considerada tradicional. En esta propuesta quedan integrados los modelos basados en el “juego”, el “aula invertida”, “cooperativismo”, el de “resolución de problemas”, así como los basados en “proyectos”. En realidad, todos estos prototipos se aplican mediante distintas variantes en el desarrollo de un “proyecto”. El docente transforma al alumno en agente

investigador para lograr un autoaprendizaje. La formación técnica aquí propuesta consigue dar servicio a cualquiera de ellos, incluido el modelo multidisciplinar, que reúne una buena parte de los anteriormente mencionados, de los que a continuación se exponen sus principales características, así como las cualidades que deberá proveerse el docente para su desarrollo en clase.

#### **3.1.4.1. El modelo de la “gamificación”**

Se debe tener en especial consideración el modelo basado en la gamificación, por ser esta una actividad cuya naturaleza se identifica plenamente con el ser humano, especialmente en edades tempranas. “Entendemos la gamificación como la utilización de los juegos en entornos no lúdicos” (García, 2015) para conseguir la participación del alumno de forma motivadora que conlleven la resolución de los problemas planteados. Con lo cual, presentar el temario en modo de juego resulta un instrumento muy útil al servicio de la educación por el atractivo que ofrece a la psicología de los alumnos. Todas las programaciones que se desarrollan con el presente modelo multidisciplinar tienen su aplicación en modo lúdico, competitivo y de colaboración. Este es el punto en el que se deberá formar al docente, dotándolo de las habilidades necesarias para transformar el contenido formal a estudiar, en actividades diseñadas en modo de juego.

#### **3.1.4.2. El modelo basado en la “Resolución de problemas”**

Con este método se trata de conseguir que los alumnos hallen la resolución a un problema planteado, considerando previamente los conocimientos que deberá disponer para iniciar el proceso de resolución. “Un currículo basado en problemas, a diferencia de uno basado en asignaturas, está organizado temáticamente, y los problemas son elaborados desde distintas disciplinas. Se concede similar importancia tanto a los conocimientos que deben adquirir como al proceso de aprendizaje” (Vizcarro y Juárez, 2008). Es en este tipo de aprendizaje dónde la responsabilidad recae sobre el alumno, fomentando su autonomía, los cuales trabajan en grupos entre los que interactúan, recibiendo el soporte del profesor, que les sirve de apoyo y coordinación. Este tipo de programación sustenta el modelo multidisciplinar, mediante el cual los alumnos por grupos reciben la información por piezas e incompleta debiendo organizarse formando un “todo” con significado. Se requiere que el profesor tenga capacidad para el diseño de programaciones con los materiales necesarios, planteando el trabajo como un desafío por resolver, de forma que los alumnos vayan descubriendo por pasos la materia hasta resolver todo el problema.

#### **3.1.4.3. El modelo de “Enseñanza por proyectos”**

De especial importancia resulta este modelo con base en el constructivismo, mediante el cual los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje que se consigue al desarrollar un proyecto propuesto por el profesor. “Es el método más completo y versátil, y permite integrar de manera natural a los demás” (García, 2018). Con él se fomenta la adquisición de conocimientos y habilidades de una forma más autónoma, dando resolución a problemas complicados, para aplicar estos conocimientos y habilidades sobre la realidad. El modelo multidisciplinar aquí propuesto es un modelo básicamente constructivista que está basado en la enseñanza mediante proyectos, cada proyecto se corresponde con un tópico o tema a estudiar a partir de los materiales que reciben, de su consulta y experimentación que deben aplicar en su propia investigación. Esta innovación permite que sea compatible con un temario o una enseñanza homogénea. Se requiere que el profesor

tenga capacidad suficiente como para generar proyectos junto con los elementos necesarios para su resolución por parte de los alumnos, teniendo en cuenta las habilidades de que disponen y las que deberán adquirir. Tomando el profesor en esta segunda parte del proceso, un rol añadido de coordinador. Así mismo el docente debe formarse en el diseño de programaciones con los materiales necesarios, transformando el contenido de cada tema en un proyecto único que establezca relaciones y redes de conocimiento con el resto del currículo del alumno.

#### **3.1.4.4. El modelo del “Cooperativismo”**

Este nuevo modelo educativo promueve la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre iguales de forma sistemática para conseguir los objetivos hasta obtener una relación colaborativa (Dewey, 1963; Vera, 2009). El modelo multidisciplinar está basado en el trabajo por grupos, que quedan integrados dentro del colectivo de la clase. Se establece una relación de cooperación dentro de cada grupo, que a su vez mantiene una relación de competitividad con los otros grupos, lo que fomenta el trabajo y la superación, tal y como sucede en la realidad. Paralelamente, se establece una relación de colaboración dentro de la totalidad del aula, ya que los conocimientos adquiridos por cada parte se transmiten a la clase general. Se requiere que el profesor esté formado adecuadamente para diseñar la información por partes a descubrir, distribuyendo el trabajo por equipos, de forma que pueda coordinarlos y no se solapen sus tareas.

#### **3.1.4.5. El modelo del “Aula Invertida” o “Flipped Classroom”**

Es un modelo destinado a que el alumno adquiera parte de los conocimientos fuera del aula mediante materiales diseñados, con el fin de aplicarlos en forma práctica y creativa en la clase, o bien sobre la realidad. “Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, actuaciones de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y la mejora de su comprensión conceptual” (Tourón y Santiago, 2013). En este caso, la labor del docente se dedica a investigación y generación de contenido para mediar en el aprendizaje autónomo del alumno. Esto queda integrado en dos variantes: en la primera, se ha realizado un diseño específico de vídeos que permiten de forma escueta una transmisión más amplia de los contenidos, simulando la enseñanza presencial. En la segunda, la investigación del alumno se realiza sobre el material entregado y se desarrolla en clase, como son las fichas de investigación, pudiéndose destinar el tiempo de casa en tareas de refuerzo y consolidación, siendo necesario que el profesor disponga de las habilidades y técnicas necesarias para la planificación, diseño y creación de dichos materiales.

### **3.2. Las Nuevas Tecnologías como elemento consolidador del sistema. Currículo a integrar en la formación del docente para la enseñanza mediante proyectos**

Con la irrupción de las tecnologías de comunicación se ha abierto un mundo de nuevas posibilidades dentro del ámbito educativo. Estas se establecen en dos vertientes que convergen: el medio audiovisual y el medio informático. La formación en ambas es necesaria para su uso por parte del docente, tanto para el diseño como la elaboración, transmisión y evaluación de los conocimientos. Este modelo multidisciplinar incluye la combinación de los anteriores modelos

englobándolos en la programación con nuevas tecnologías. En este apartado se van a exponer los instrumentos, técnicas y procedimientos para la aplicación de las nuevas tecnologías que se aplican en los proyectos educativos.

### **3.2.1. La Imagen: fotografía y sus técnicas**

El fundamento de cualquier conocimiento sobre material audiovisual se encuentra en la fotografía. Resulta muy importante conocer los aspectos técnicos del funcionamiento de una cámara réflex para comprender cómo se debe manejar y posteriormente estudiar el vídeo, que funciona en base a los mismos parámetros. Se requiere así mismo el tratamiento y adecuación de la imagen para la generación de material didáctico. Es preciso que se adquiera formación sobre los programas de edición y retoque de imagen, como “Adobe Photoshop” o “Corel Photopaint”.

### **3.2.2. La Composición: el diseño gráfico**

El diseño gráfico es una utilidad que permite elaborar todo tipo de documentos y material gráfico para su utilización en clase y que servirán de apoyo en la investigación que el alumno realice en el desarrollo del proyecto. Los materiales que se pueden crear son muy diversos: mapas conceptuales, posters, material auxiliar de laboratorio, fichas de trabajo, así como archivos para su utilización en exposiciones o audiovisuales. Es necesario que la formación del docente incluya programas de edición, ejemplos de estos pueden ser: “Adobe Indesign” y “Corel Draw”.

### **3.2.3. La Animación: el vídeo didáctico**

Hay diversas modalidades para la elaboración de vídeos didácticos (Bravo, 1996). Los vídeos insertan al alumno en un contexto. Se generan básicamente dos tipos de audiovisuales: la simulación de una historia basada sobre una realidad, en la que el alumno debe encontrar una solución científica. O los vídeos expositivos aplicados como apoyo o desarrollo del temario, útiles tanto en “flipped classroom” como actividad de refuerzo. Se debe conocer el uso de la video-cámara así como la distribución de elementos de filmación y las técnicas sobre los planos de rodaje. Su elaboración debe seguir las etapas necesarias: elaboración de un guion, concreción en un “story board”, selección de escenas, grabación y edición con su posterior montaje. A este efecto, resulta necesario el manejo de programas específicos para la video-edición, como puede ser “Adobe Premiere” o “Microsoft Clipchamp”.

### **3.2.4. La Programación Interactiva: desarrollo de aplicaciones**

El nuevo temario elaborado combina los elementos tradicionales con otros gráficos, audiovisuales y de presentaciones interactivas. En el modelo multidisciplinar, el desarrollo de la programación y la actividad de los alumnos se establece y coordina en base a una aplicación generada por ordenador, que se presenta en pantalla, permitiendo incluir en ella todo tipo de material audiovisual. Con esta aplicación se van planteando desafíos a la clase, que deben resolver en base a los materiales diseñados que han recibido y otros de que disponen. El profesor debe tener práctica en la generación y aplicación de presentaciones didácticas para su docencia en clase. Así mismo debe tener la capacidad de desarrollar aplicaciones didácticas interactivas para la programación y de elaborar su propio temario multimedia en base a estos recursos. Se requiere una habilidad práctica en el manejo de programas que permitan elaborar estas aplicaciones y presentaciones, como son “EasyProf”, lenguaje “HTML” o “PowerPoint”.

### **3.3. “Modelo multidisciplinar sobre nuevas técnicas didácticas, asistido por TIC”**

El modelo multidisciplinar basado en el constructivismo resulta de la combinación de los modelos fundamentales. Estos se complementan con el uso de las distintas técnicas y posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías: programas informáticos, herramientas audiovisuales, internet, fotografía, vídeo y diseño gráfico para desarrollarse en una enseñanza mediante proyectos, que aprovechan las cualidades de los modelos alternativos ya mencionados. Los proyectos generados mediante este modelo globalizado, se diseñan tomando como referencia la adaptación didáctica de la materia que más favorezca su transmisión hacia el alumno. El sistema modular que incorpora este modelo se desarrolla mediante una propuesta de estudio establecida en forma de juego colaborativo por grupos, y de competición frente a la clase. Para lo cual, “el docente elabora la información por piezas incompletas que el discente debe resolver y organizar por etapas, con la exposición material de los mismos en el aula de trabajo, hasta formar un todo global cargado de significado” (García, 2014) “Para ello es preciso la consulta en una diversidad de fuentes, que queda prevista en la programación, así como el desarrollo de prácticas y experiencias en laboratorio o sobre la realidad”. Todo el proyecto se coordina mediante una aplicación informática elaborada por el profesor, que se visualiza en la clase, paralelamente al trabajo. Este es el motivo por el que el docente debe estar familiarizado con las distintas técnicas didácticas que se ofrecen como posibilidades. Los modelos multidisciplinarios ofrecen la ventaja de combinar en un mismo trabajo distintos módulos creados como proyectos en una misma asignatura u otras diferentes en torno a un estudio planteado. De forma que un solo proyecto pueda albergar e interrelacionar una serie de conocimientos diferentes utilizando todos los medios disponibles.

#### **3.3.1. “Modelo multidisciplinar” frente a los “modelos alternativos”**

Los modelos alternativos plantean una técnica estructurada en cada uno de ellos, el modelo multidisciplinar, admite y fomenta distintas técnicas y modelos didácticos, incluyendo tradicionales como alternativos. Los modelos alternativos ofrecen en general “contenidos abiertos” para su estudio, lo que puede no resultar muy adecuado por la desorientación que puede generar en el discente. El modelo multidisciplinar, al tiempo que permite una investigación, delimita los contenidos para que el alumno no se disperse y pueda tener una imagen mental concreta y acorde a su capacidad. Los modelos alternativos no se adaptan al temario ni se pueden homogeneizar dentro de un currículo establecido. El modelo multidisciplinar se genera en base a un temario, lo concreta y lo desarrolla, permitiendo su ampliación, lo cual es perfectamente compatible con dicho currículo. Los modelos alternativos suelen apartarse de los modelos tradicionales que a lo largo de la historia han demostrado su efectividad. El modelo multidisciplinar reúne y comparte las ventajas de los modelos tradicionales, enriqueciéndose con las posibilidades que ofrecen los alternativos y las nuevas tecnologías. En los modelos alternativos no se refuerza el estudio, ni suelen hacerse pruebas de evaluación objetivas. En el modelo multidisciplinar hay actividades de refuerzo y consolidación, el alumno genera su propio libro de conocimientos en base a lo establecido en el diseño, además está obligado a presentar un trabajo y demostrar su competencia con pruebas prácticas y exámenes. Los modelos alternativos suelen ser modelos de diseño, que en muchos casos

han evolucionado de una práctica en un determinado sector. El modelo multidisciplinar parte de la experiencia y la investigación sobre la práctica docente en el aula. El modelo multidisciplinar basado en el constructivismo, agrupa a los anteriores modelos, tratándose desde una nueva perspectiva, incorporando características propias en torno a un único modelo global. Se pueden combinar de una manera flexible integrando conocimientos de diferentes áreas.

### **3.4. METODOLOGÍA Y SU FUNDAMENTACIÓN SINTETIZADA EN EL PROYECTO ACTUAL**

Como ya se ha descrito, la metodología empleada en este proyecto reúne los aspectos de los anteriores modelos y métodos mencionados, siendo de tipo constructivista y basada en la experimentación. El papel del profesor es facilitar este proceso de construcción del conocimiento, proporcionando a los estudiantes oportunidades para explorar, experimentar, interactuar y reflexionar. Se pretende que el aprendizaje sea significativo, es decir, en que los estudiantes se encuentren capacitados para relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos y preconcepciones (Ausubel, 1978) corrigiéndolos si fueran erróneos para poder aplicarlos a situaciones reales. Por esto, es importante que puedan explorar los materiales que reciben estudiándolos hasta descubrir, mediante un análisis que les permite catalogar las imágenes recibidas a través de la resolución de cuestiones, la investigación y la experimentación en base a su propio razonamiento (Piaget, 1973). De esta forma, los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía. Se trata de generar un entorno (Bruner, 1986) intuitivo basado en el manejo de estos materiales con los que ellos puedan interactuar: fichas con imágenes, textos adaptados, mapas conceptuales, gran póster mural, que permitan la inmersión virtual del alumno en el objeto de estudio. Se inicia el procedimiento aplicando la video animación, este es uno de los recursos didácticos más utilizados por el profesorado y que resulta más accesible por la facilidad para la grabación y edición audiovisual. Se aprovecha así su gran potencial educativo con numerosas funciones didácticas (Salinas, 1992) que permiten dinamizar la clase y concebir al alumnado como protagonista del proceso, haciéndolos corresponsables de una forma activa de su propio aprendizaje que se convierte en más significativo con una mayor implicación del alumnado. Una vez organizado el catálogo de fichas con monumentos o restos históricos, se puede, mediante inducción (Bunge, 1980) ampliar el conocimiento sobre los mismos con la adición de nuevas fichas u objetos de estudio. Así, los alumnos deben investigarlos con los materiales de apoyo que se les proporcionan. De esta forma se ha producido una clasificación y tras la misma, un estudio detallado de nuevas características y conceptos. La taxonomía de Bloom ha quedado reestructurada (Bloom et al., 1956), sustituyendo la pirámide clásica por un modelo flexible que aporta en todas las fases del procedimiento la combinación de procesos cognitivos de orden superior. En caso de requerir la adquisición de un nuevo concepto para lograr este fin, disponen de bibliografía y acceso a la red. El aprendizaje es un proceso social (Vygotsky, 1978) en el que los estudiantes aprenden no solo de sus propias experiencias, sino también de la interacción con sus compañeros y el profesor. La discusión y el intercambio de opiniones en un entorno lúdico fomenta la participación (Kapp, 1978). En consecuencia, el desarrollo de la práctica se organiza en grupos: los equipos de trabajo y el gran colectivo de clase.

### **3.4.1. Esquema de pautas de una programación multidisciplinar**

a) Proyecto definido: el temario se desarrolla en base a proyectos delimitados. b) Guion: las programaciones se presentan con un guion ordenado: con parte teórica y práctica. c) Graduación: los contenidos quedan fraccionados en pequeños capítulos, incrementándose su nivel de dificultad. d). Desafío por etapas: la actividad se plantea en modo de reto que será resuelto por etapas progresivas. e). La información “directa” se distribuye seccionada en diversas piezas (materiales): audiovisuales, fichas, láminas, etc., f). La información “indirecta” debe ser descubierta en distintas fuentes: libros, programas, modelos, internet... g) Materiales: serán de fácil acceso y/o económicos. h) Actividad: los alumnos trabajan en grupos. Cada estudiante dispone de una ficha personalizada de seguimiento de su trabajo. i) Informe: los alumnos deben elaborar un resumen de toda la actividad resuelta (el tema). j) Competencia: hay prueba objetiva escrita y práctica.

### **3.5. Componentes y materiales para la aplicación de esta metodología**

Se describe a continuación cada uno de los materiales empleados, sus características y su modo de aplicación a lo largo del proceso que aquí se describe.

#### **3.5.1. Introducción del procedimiento: Vídeo animación**

El proceso da su comienzo con una video-animación en la que se relata brevemente la historia de España, en ella aparecen los distintos pueblos, describiendo brevemente sus características. Ellos mismos forman parte figurada de estos pueblos y son guiados por unas pautas y reglas para la fase de descubrimiento en la que deberán realizar las distintas conquistas para entregarlas a su emperador. De esta forma el alumno se sitúa “dentro” de la historia y actúa de manera similar a como se haría en un juego, tomando un rol y tratando de desarrollarlo para lograr un nuevo objetivo.

#### **3.5.2. Coordinación del proceso: La aplicación informática**

El diseño de una aplicación específica coordina el estudio a realizar. Es interactiva y se proyecta sobre toda la clase. Se inicia el estudio de cada yacimiento con la entrega de “las órdenes” para realizar su conquista. En el pergamino que reciben, graduando su dificultad se expone la imagen, o un texto histórico en español, o en otra lengua, de uno de estos tesoros arqueológicos para su investigación. Al pulsarlo, la aplicación los dirige a un panel en el que se visionan todos los yacimientos. Se trata de que el alumno elija el adecuado, para poder hallar el camino hacia su conquista. Al hacerlo debidamente, se abre la ruta hacia dicho tesoro arqueológico. Ahora la interfaz ofrece un estudio pormenorizado a lo largo de la historia: en la parte inferior aparece la línea del tiempo con las distintas culturas, y sobre ella un pequeño texto a rellenar, de forma que al pulsar la cultura correspondiente se resuelve parte del texto hasta completar el estudio que se está practicando. En ocasiones hay varias posibilidades, en este caso se abre un cuadro de diálogo con imágenes que permiten una mayor especificidad de la respuesta. De esta forma el estudio se profundiza, aportando matices sobre la evolución de las distintas culturas por la península. Una vez el alumno ha finalizado esta fase tras completarla señalando las fechas y los pueblos afectados, en la siguiente pantalla se visualiza un mapa de España. Los alumnos ahora deberán situar el yacimiento en la provincia que corresponda. Además, en esta aparece

una información auxiliar que sirve para ampliar el conocimiento del lugar, al tiempo que ofrece pistas para su resolución. Finalizado este proceso, el programa indica la instrucción para situar la ficha impresa en el mapa mural.

### **3.5.3. Estudio de un caso: Las fichas (o pergaminos) individuales**

Son un extenso juego de fichas y/o pergaminos, que a modo de cromos reproducen cada uno de los yacimientos, edificios o tesoros dentro del entorno natural y que invitan al alumno a su reconocimiento, juego y clasificación. Contienen un rótulo simple o texto histórico que menciona el nombre del objeto de estudio. Cada una de estas fichas puede tener relación con distintas culturas que a lo largo de la historia han ocupado el lugar de que se trata. En este caso habrá que relacionarlas una a una con estos pueblos en la línea del tiempo y las posibles relaciones que se establecieron entre los mismos.

### **3.5.4. Materiales auxiliares: Mapas conceptuales y otros**

Son unos paneles o mapas diseñados gráficamente que permiten al alumno observar características específicas de las distintas culturas y sus relaciones, así como los principales eventos que sucedieron en la línea del tiempo. Estos materiales son muy esquemáticos y favorecen una rápida comprensión de los sucesos acontecidos, lo cual sirve de gran ayuda para su consulta y una más rápida clasificación de las fichas que son el objeto principal del estudio.

### **3.5.5. Material de Refuerzo: Gran Mural de Resumen**

Este gran panel, conjuntamente con la aplicación proyectada, preside todo el desarrollo de la actividad. Se expone en la pared principal a la vista de todo el colectivo. Está formado por un gran mapa de España y en su parte derecha contiene varias columnas de yacimientos o tesoros arqueológicos. En la parte inferior aparece una línea de tiempo en la que figuran todas las culturas que pasaron por la península. Dichas imágenes ofrecen detalles de su modo de vida. Este gran mural sirve para que los alumnos vayan posicionando los yacimientos en el lugar correspondiente del mapa, así como relacionándolos con las distintas culturas que aparecen impresas. Cada vez que un equipo consigue una conquista, este grupo se encarga de efectuar dicha clasificación dentro del mural, de forma que al final de la actividad debe quedar relleno por completo. Es así mismo un elemento de estudio y refuerzo.

### **3.5.6. Material de Síntesis: Cuaderno de trabajo del alumno**

Es el equivalente al “cuaderno de campo” de un científico. En él anotan todos los datos y descubrimientos que realizan. Cada día toman como tarea pasar sus escritos a limpio. El alumno recibe unas copias a color de los materiales trabajados para que pueda recortarlos y adjuntarlos con sus resúmenes. De esta forma, día a día el alumno va completando un libro con su propia redacción y estilo, lo que lo convierte en un texto único y personalizado.

## **4. DESCRIPCIÓN**

Dicha experiencia se aplicó de forma reducida en un grupo de diez alumnos –grupo A- de primer ciclo de Educación Secundaria del I.E.S. Seminario Diocesano de Ciudad Real, tomándose como referencia a otro grupo B, con similares características que recibieron dicha instrucción por el mé-

todo tradicional: mediante libros y clase maestra con actividades correspondientes. Cada equipo del grupo A es autónomo en el descubrimiento de las tareas solicitadas. A su vez, compiten entre sí por conseguir mayor número de logros, al tiempo que la discusión permite intercambio de información entre todos. Los alumnos fueron segregados en grupos de dos/tres alumnos. Recibieron el material indicado: a) Fotocopias con material auxiliar para poder utilizarlas en sus resúmenes, b) esquemas y gráficos de las distintas culturas con el fin de que pudieran adquirir sus conocimientos de una forma más esquemática. Se inició el procedimiento con el estudio de investigación mencionado, para al final pasar una prueba de conocimientos a ambos grupos.

## 5. RESULTADOS

En el desarrollo del procedimiento se observó que la combinación de técnicas aplicadas ha logrado una inmersión del alumno en el estudio. Como consecuencia el grupo A estaba mucho más motivado, era más participativo en un ambiente lúdico y distendido, disfrutando de una realidad de carácter virtual. Se pasó una prueba idéntica a ambos grupos con posterioridad al estudio, en la que debían organizar una línea de tiempo con la civilización correspondiente, asociando tesoros y yacimientos. Tras la evaluación, se comprueba que el grupo A tenía un número más elevado de aciertos contabilizando una media de 6,5 puntos sobre 10 con una desviación de 1,354. El grupo B ofreció como resultado una media de 5,9 puntos sobre 10 con una desviación de 1,370. Resulta evidente la conclusión de que un contexto interactivo en el que ellos son protagonistas, con imágenes y material lúdico, facilita la participación de los alumnos, los socializa invitándolos a competir y colaborar entre sí, les permite disfrutar de la asignatura y aumentar considerablemente su rendimiento, convirtiendo una tarea que pudiera ser tediosa, en amena y motivadora. En resumen, el Modelo (o Proyecto) Multidisciplinar reúne las características y ventajas de los modelos previos ampliándolas en posibilidades, es de gran utilidad y sirve como referencia para el estudio de la Historia y de las Ciencias Naturales, siendo aplicable a otras materias.

## REFERENCIAS

- Arabela, M., y Muñoz, R. (2013). *El modelo de competencias, de la industria a la comunicación*. Sincronía.
- Ausubel, D. P. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Bernard, J. A. (1994). El constructivismo en la LOGSE: aplicación en las aulas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 79-87.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay Company.
- Bravo, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar*, 6(6), 100-105.
- Bruner, J. S. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Editorial Ariel.

- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. Collier Books.
- García, A. (2014). Proyecto Audiovisual de Enseñanza Práctica de Laboratorio asistida por las T.I.C- Física y Química. *Conferencia conjunta iberoamericana sobre tecnologías de aprendizaje*. Humboldt International University.
- García, A. (2015). Gestión de aula y gamificación: Utilización de elementos del juego para mejorar el clima en el aula. *Universidad de Cantabria*.
- García, A. (2018). Proyecto multidisciplinar de enseñanza de ciencias. Actividad Combinada: Estudio y elaboración de la Tabla Periódica I. *X Conferencia Internacional sobre Tecnologías y Aprendizaje*. Tecnológico de Costa Rica.
- Kapp, K. M. (1978). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer books.
- Piaget, J. (1973). *La Psicología de la Inteligencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Porlán, R., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Diada.
- Pozo, J. I., y Monedero, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Santillana/Aula XXI.
- Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universitat de les Illes Balears.
- Tourón, J., y Santiago, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo en el aula: El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 467-486.
- Van Arken, H. (2018). La escuela tradicional. <https://pedagogiadocente.wordpress.com/mod-elos-pedagogicos/la-escuela-tradicional/>
- Vázquez, A., y García Díaz, M. (1987). La observación y la experiencia casera en la enseñanza de la física. *I Congreso Provincial de Educación*. Centro de Profesores de Ciudad Real.
- Vázquez, A. (2011). Competencias Básicas para la enseñanza/aprendizaje de ciencias físicas en la formación del maestro. *II Congreso Internacional de Competencias Básicas*. Facultad de Educación de Ciudad Real.
- Vera, M. del M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Innovación y Experiencias Educativas*(14).
- Vizcarro, C., y Juárez, E. (2008). La metodología del aprendizaje basado en problemas. En *La metodología del aprendizaje basado en problemas* (Cap. 1). Ed. Dikasteia.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

# La literatura y los recursos digitales para el desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Infantil

---

Loreto Gómez López-Quiñones  
Ana Ruiz-Alarcón

*Universidad de Granada (España)*

**Abstract:** Throughout this work, we aim at arguing that literature is an enormously useful tool for the development of communicative competence in early childhood education. There are many reasons why these texts help to enhance linguistic competence in young students: their familiar nature that connects the classroom to their daily life, their contextualised and real language connected to a specific culture, their socialisation capacity, etc. All these characteristics make literary texts greatly contribute to the development of communicative competence in children. In this context, ICTs are presented as a great ally to support the reading of stories in the classroom, generating different ways to build and consolidate meaningful learning in a playful and motivating way. Moreover, they diversify the possibilities of support materials and help to focus pedagogical support for the exploitation of literary texts. The exposition of literary texts with the help of digital tools improves several competences of the students, being the communicative one the most outstanding.

**Keywords:** children's literature, preschool, communication, innovation methodologies, ICTs

## 1. INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa es una de las habilidades más necesarias a lo largo de cualquier biografía humana (García-Martínez et al., 2020; Gràcia et al., 2020; Santamarina y Núñez, 2018). Gracias a esta competencia, se puede interactuar, leer, escribir, madurar la complejidad del pensamiento, lograr una mayor integración social, expresar más y mejor las necesidades y opiniones propias, desarrollar una empatía superior, mejorar la capacidad de análisis crítico, y emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la generación y transmisión del conocimiento (García-Martínez et al., 2020; Gràcia et al., 2020; Santamarina y Núñez, 2018).

Puesto que la comunicación se erige como una de las competencias clave del currículo no solamente en la fase de Educación Infantil (Real Decreto 95/2022), sino también en el resto de etapas educativas (Ley Orgánica 3/2020), es lógico que se convierta en una habilidad vertebradora que deberá trabajarse de manera continuada y gradual desde edades muy tempranas. La Educación Infantil, que comprende desde los 0 hasta los 6 años, es una etapa primordial para la formación de cualquier ser humano y decisiva para la conformación individual y social de los y las niñas, así como para su desarrollo integral. No resulta extraño que, para la consecución de este desarrollo pleno y satisfactorio, la competencia lingüística se convierta en uno de los principales objetivos (Real Decreto 95/2022). El lenguaje está presente en todas las materias y actúa como el núcleo integrador del currículo (Mallart, 2020). Lejos de ser un fin en sí mismo,

el lenguaje es un elemento crucial, transversal e indispensable para alcanzar cualquier tipo de objetivo en la formación global del alumnado (Santamarina y Núñez, 2018).

Esta insistencia a nivel legislativo para fomentar la integración de la competencia comunicativa en los currículos educativos de cada etapa, no se suele ver reflejada de forma práctica y mediante una programación de aula correctamente coordinada y planificada. A la hora de implementar medidas que impulsen el desarrollo de esta competencia en el aula, se observa una carencia común en todos los niveles educativos: “los objetivos y contenidos vinculados al desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (gestión de la conversación, argumentación, cohesión, coherencia, etcétera) se trabajan, habitualmente, de manera poco sistemática y explícita” (Gràcia et al., 2020, p. 117).

Para subsanar esta deficiencia, es de vital importancia que se empiece a trabajar la competencia comunicativa de manera pedagógicamente consistente y coordinada, y que se exponga al alumnado a una gran variedad de situaciones que le inciten a “utilizar el lenguaje para interactuar de manera dialógica” (Gràcia et al., 2020, p. 117). Se ha demostrado la estrecha relación existente entre la competencia comunicativa y la capacidad de interaccionar más y mejor con otros seres humanos en una variedad de marcos y contextos (García-Martínez et al., 2020). En este sentido, y como consecuencia, existe una relación directa entre el grado de consecución de la competencia comunicativa de nuestro alumnado, y la cantidad y calidad de situaciones de comunicación contextualizada que seamos capaces de generar en el aula. Esto consecuentemente repercute de una forma directa en la capacidad de integración y socialización del estudiantado (Santamarina y Núñez, 2018; Gràcia et al., 2020).

En este proceso de socialización y comunicación contextualizada, la literatura juega un papel muy útil y productivo en la clase de Educación Infantil. En edades tempranas, la literatura se utiliza de forma cotidiana en las aulas para el aprendizaje transversal (Aranda, 2017), como instrumento estratégico para el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas. Como afirma Abraján (2020), “la narración es una necesidad de interacción social” (p. 12). Las narraciones infantiles son una de las herramientas pedagógicas más potentes para enriquecer cuantitativa y cualitativamente el lenguaje, y adquirir un registro comunicativo amplio y eficiente (Chambarrueda y Chillogallo-Ordóñez, 2019).

En este orden de ideas, no son pocos los estudios que apuntan a la literatura como un mecanismo socializador de primer orden (Colomer et al., 2018; Toscano, 2018). La literatura permite al estudiantado de Educación Infantil conocer cómo es el mundo en el que viven y entender cuáles son los valores, las costumbres y los anhelos de las comunidades que los rodean y conforman como ciudadanos. Asimismo, la literatura ha funcionado desde el inicio de la historia como un instrumento de intercambio de ideas, emociones y experiencias (Badenas, 2018). El texto literario supone un espacio de interlocución para la comprensión y el conocimiento desde y hacia nosotros mismos y para los demás (Ramírez-Espinosa, 2019).

En este proceso literario, donde la parte social y comunicativa confluyen, encontrando equilibrio dentro de la pedagogía y la enseñanza, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se convierten en una herramienta clave a la hora de promover y apoyar de manera lúdica el uso de la literatura y el cuento en el aula (Almerich et al., 2021). Las TIC abarcan todas aquellas herramientas digitales y recursos tecnológicos que facilitan el acceso, la transmisión,

procesamiento y gestión de la información (Erdogdu y Erdogdu, 2023). Son todas aquellas tecnologías que proporcionan acceso a la información a través de internet, redes inalámbricas, teléfonos móviles y otros medios de comunicación (Ratheeswari, 2018).

La inmersión de la tecnología en la sociedad actual se considera indispensable en todos los ámbitos de la vida, especialmente se demanda en el campo de la enseñanza, ya que ofrecen múltiples oportunidades de desarrollo en habilidades individuales y de grupo (Rojas et al., 2023). A pesar de ello, tal y como sucede en la intervención de Chong y Pao (2022), la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica grandes cambios para los docentes, lo que brinda una oportunidad de formación continua y didáctica para este nuevo enfoque pedagógico más actual y cercano a la sociedad. Las tecnologías son cada vez más recurrentes en los ciclos de Educación Infantil y Primaria, ya que están consideradas como recurso innovador, atractivo y motivante que enriquecen y complementan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2022), el 93% de niños y niñas que tienen 10 años y el 87% de menores ya usan internet en España. Además, el 95% de escolares de 6 a 15 años de edad están familiarizados y disponen de los medios digitales suficientes para asistir a clase o participar en actividades en línea.

Partiendo de la demanda global e integración de estas herramientas digitales en el aula, la evidencia científica demuestra que el uso de las TIC también se hace imprescindible en la formación de la competencia comunicativa de los estudiantes, fomentando así autonomía y habilidades cognitivas (Sovhar, 2021). La investigación de Yulinetskaya y Stepanenko (2021), en la que se mide el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras a través de las TIC, arrojó resultados que mostraban el aumento de conocimientos lingüísticos y destrezas prácticas, la diversidad de los patrones de pensamiento en la realización de diversas tareas, la construcción de estrategias comunicativas, y la mejora en el rendimiento académico y en la comprensión de aprendizajes. Por lo que, entendiendo estas herramientas como emergentes e integradoras en el aula, se debe continuar fortaleciendo el diseño de ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, para fomentar el desarrollo de competencias comunicativas y propiciar así el diálogo (Navarro et al., 2018).

## **2. DESARROLLO DEL TEMA**

### **2.1. Adquisición de la competencia comunicativa a través de la literatura**

Como se ha comentado en la introducción, existe una relación directa y mutuamente conformadora entre la adquisición de la competencia comunicativa, el desarrollo del lenguaje y el contacto recurrente con textos literarios (Abraján, 2020). En este apartado, se hará hincapié en algunos aspectos de la literatura que favorecen la consecución exitosa de dicha competencia en el aula.

En primer lugar, es importante recordar que la narración de historias es inherente a la misma infancia. Desde el nacimiento, el ser humano está expuesto a una amplia variedad de formatos, medios y estructuras narrativas. Los abuelos, padres y hermanos, cuentan cuentos y entonan rimas para los niños y niñas. Por otro lado, tanto en el colegio, como en las bibliotecas y eventos lúdicos, se declaman poemas, se recitan retahílas y se narran cuentos; en las actividades recreativas, se representan historias y se cantan canciones que acompañan a determinados juegos; los niños y niñas comparten anécdotas y relatos con sus pares; incluso los propios medios de

comunicación se apoyan de continuo en historias. Por tanto, esta es una práctica muy presente y orgánicamente conectada con la infancia (Del Barrio, 2022; Mallart, 2020). En concreto, las manifestaciones de la literatura popular, como las retahílas, las adivinanzas, las canciones, los refranes, los cuentos, etc., tienen una especial presencia en la vida del alumnado desde que son bebés (Mallart, 2020, p. 24). Todas estas composiciones populares y cotidianas que, en muchas ocasiones, forman parte de los juegos infantiles, ayudan a conformar la propia subjetividad y su integración como parte de varias comunidades formales e informales. También ayudan a los niños y niñas a familiarizarse con mecanismos sonoros de la lengua, con la formación y composición de palabras y, en general, con una mayor conciencia del propio funcionamiento del lenguaje (Mata, 2019).

Cuando el alumnado de Infantil entra en el aula, de facto ya está enormemente familiarizado con una gran cantidad y variedad de formatos y composiciones literarias. La narración de cuentos, la recitación de retahílas y los juegos de palabras, son actividades muy presentes y frecuentes en su vida cotidiana, tanto fuera como dentro del aula. Por lo tanto, estas actividades asociadas al ocio, a la diversión, y a la intimidad afectiva con el resto de miembros del núcleo familiar, cuando es utilizada en el aula, suele despertar automáticamente un alto grado de motivación, entusiasmo e interés entre el alumnado (Orrego y Escalante, 2022; Salto et al., 2024; Ventura, 2015).

Esta sensación de familiaridad, también se refleja en un descenso significativo de lo que Krashen (1982) denominó (aplicado al aprendizaje de una segunda lengua) el filtro afectivo. Según este autor, el estado emocional del alumnado funciona como un filtro que permite la entrada de la información relevante y significativa para la correcta comprensión del mensaje. Cuanto más bajo esté este filtro afectivo, más eficaz será la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, si ese filtro asciende, por la ansiedad o la falta de autoestima, el alumnado tiende a encontrarse con muchas más dificultades para alcanzar la competencia comunicativa en la lengua que está intentando aprender. Krashen (1982) explica que, en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, aspectos psico-afectivos como la ansiedad, la motivación, la predisposición y la autoconfianza van a tener un impacto decisivo en el éxito o el fracaso de dicho proceso. Por consiguiente, es responsabilidad del profesorado hacer especial hincapié en evitar o minimizar lo que Aisyah et al. (2019) han definido como aprensión comunicativa, haciendo referencia a la ansiedad anticipatoria que un individuo puede sufrir ante la inminencia de la comunicación con los demás, especialmente cuando no domina la lengua vehicular.

Estos conceptos estaban en su origen centrados en el área de aprendizaje de segundas lenguas, pero pueden perfectamente aplicarse también al idioma materno del estudiantado en la etapa de Educación Infantil. En estas edades tempranas, se tiene un escaso dominio del lenguaje en bastantes aspectos como realizaciones fonéticas complicadas, formación de oraciones largas, falta de vocabulario especializado, dificultad para elaborar y comprender mensajes complejos, etc. (Chamba-Rueda y Chillogallo-Ordóñez, 2019). De hecho, la correcta adquisición del lenguaje es un proceso largo y complejo que se produce principalmente en los seis primeros años de vida (Santamarina y Núñez, 2018). Por consiguiente, no será ni extraño ni un fenómeno aislado, que en algunas ocasiones el alumnado de Infantil sienta reticencias para participar, para expresarse públicamente o para plantear sus opiniones en voz alta, mostrando esa aprensión comunicativa de la que hablan Aisyah et al. (2019).

En este sentido, la literatura es una herramienta enormemente potente para generar un ambiente relajado y lúdico, libre de estrés y con altos niveles de motivación. Como afirma Aranda, habrá que “aprovechar esos momentos de receptividad en un ambiente de tranquilidad y empatía” (Aranda, 2017, p. 453) que se producen gracias al uso de los cuentos y manifestaciones literarias en el aula. Además, estos textos de la literatura infantil presentan unos patrones muy conocidos y familiares para la infancia, lo que hará que sean accesibles para todo el estudiantado independientemente de su nivel de competencia lingüística (Badenas, 2018).

Puesto que las distintas manifestaciones de la literatura infantil resultan familiares y fácilmente reconocibles para los y las niñas, estos textos funcionarán como una conexión entre lo familiar, cercano y tranquilizador (cuentos, retahílas, canciones, juegos) y lo desconocido y un tanto amenazador (la experiencia en el aula). La utilización de un recurso, emocional y cognoscitivamente, tan conocido y querido para la infancia se convierte en un puente perfecto para introducir conocimientos, competencias y situaciones completamente nuevas para las y los discentes. En edades muy tempranas, la escuela es un ámbito nuevo y extraño que el alumnado puede incluso llegar a sentir como hostil por diferentes motivos; por ejemplo puede producirse una situación de desapego, e incluso cierto desgarro, ante la separación de las personas con las que se ha establecido un vínculo más estrecho, también se puede desencadenar ansiedad social al verse expuesto ante una colectividad desconocida, o puede experimentar estrés provocado por algunas situaciones como la de tener que hablar en público (Gutiérrez, 2020; Vélez, 2022). En este contexto, los textos literarios para la infancia son un marco aglutinador y cohesivo para introducir nuevos contenidos y situaciones novedosas para el alumnado en un entorno lúdico y relajado. De alguna forma, estos textos se convierten en una brújula que les permite orientarse en el desconocido, y todavía por explorar, mundo de la escolarización.

Algunas de las muchas destrezas y contenidos lingüísticos susceptibles de trabajarse a través de la literatura son el aprendizaje del vocabulario pasivo, la pronunciación de determinados fonemas, la iniciación a las grafías, la familiarización con determinadas estructuras gramaticales, el uso del lenguaje figurado y el desarrollo de la competencia lecto-escritora y de la comprensión y expresión oral (Ventura, 2015; Badenas, 2018; Barrera y Castillo, 2024). No obstante, uno de sus mayores valores radica en el hecho de que los textos literarios ofrecen ejemplos de lengua real y contextualizada. Incuestionablemente, la literatura es una muestra auténtica, veraz y genuina lengua en uso (Nevado, 2015; Ventura, 2015; Ramírez-Espinosa et al., 2019), utilizada en situaciones cotidianas y cercanas a las experiencias de los niños y niñas que permitirá eventualmente utilizarla fuera del aula (Nevado, 2015; Badenas, 2018). Al ofrecer un ejemplo real de habla, el lenguaje siempre está contextualizado, lo cual facilita la comprensión del alumnado a pesar de las carencias lingüísticas que este pueda tener (Nevado, 2015).

Como muestras de lengua real, los textos literarios son también un material invaluable para transmitir un amplio abanico de aspectos culturales ligados a la lengua. Los textos literarios ofrecen información sociocultural e histórica sobre valores, formas de vida y tradiciones comunitarias, permitiendo al alumnado relacionar la cultura y la lengua de una manera orgánica (Nevado, 2015; Ventura, 2015). Siguiendo a Badenas, “familiarizarse con la literatura contribuye poderosamente a entender las culturas que se expresan mediante ella” (2018, p. 24). A modo de ejemplo, en lo referente a competencias sociolingüísticas, el texto literario favorece

el aprendizaje de enunciados populares como los refranes, las frases hechas, las moralejas, las rimas, etc. (Badenas, 2018), todas estas, manifestaciones lingüísticas consustancialmente ligadas a realidades histórico-culturales concretas. Como asevera Toscano (2018), para dominar y entender verdaderamente una lengua, tenemos que conocer el contexto social y espacio-cultural en el que esta se habla.

Puesto que los textos literarios son manifestaciones de lengua en uso y reflejo de la cultura en la que esta está inmersa, tienen la ventaja pedagógica de aumentar el conocimiento no solo del lenguaje sino también del mundo real que este refleja y en el que adquiere su pleno sentido, ampliando la cantidad y la variedad de temas que el alumnado será capaz de discutir (Del Barrio, 2022). La literatura permite a los y las niñas no solo conocer mejor y relacionarse con su entorno inmediato, sino que, además, le da acceso a poder hablar de realidades que, probablemente, no llegará a conocer de primera mano (Orrego y Escalante, 2022; Salto et al., 2024). Esta posibilidad de hablar de temas que en algunas ocasiones trascienden la experiencia de la propia infancia, allana el acceso a un nivel de lenguaje que está un escalón por encima del nivel del estudiantado, un nivel no tan elevado como para llegar a impedir la comprensión o frustrar al alumnado, pero con la complejidad suficiente como para hacer crecer tanto el lenguaje como el pensamiento de los y las discentes:

La literatura provee contextos especialmente útiles para el aprendizaje de una lengua, ya que expone al principiante a niveles de lenguaje que todavía no domina, pero que le resultan accesibles si se presentan bajo la forma especialmente atractiva de relatos y cuentos. (Badenas, 2018, p. 22)

No obstante, para que se consiga este nivel de aprendizaje, es importante que el cuerpo docente diseñe e implemente un tipo de actividades que inviten y estimulen al estudiantado a expresarse a partir del texto literario. Se trata de introducir la literatura de una manera tácticamente divertida, interactiva y que, por tanto, les ayude a escuchar, narrar, explicar, describir, opinar, dialogar y escuchar las experiencias y opiniones de sus compañeros y compañeras, permitiendo la comunicación no solamente entre la maestra y la niña, sino también entre el propio alumnado (Abraján, 2020; Orrego y Escalante).

Estas situaciones de comunicación quedan fortalecidas por bastantes elementos inherentes a la literatura infantil de los que el profesorado debiera hacer uso. Por ejemplo, la presencia de todos los elementos no verbales en la narración de los cuentos, como, por ejemplo, el apoyo visual de las ilustraciones que no solo sustentan el texto escrito, sino que, además, dialogan con él. De hecho, las imágenes que acompañan a los textos literarios para la infancia transmiten sus propios significados y contenidos (Orrego y Escalante, 2022). Como afirma García-Surrallés, las ilustraciones han ido ganando independencia y entidad propias en la literatura infantil: "la ilustración hace más ligera la comprensión de la historia, pero esa cualidad no se dará nunca porque repita el texto, sino porque parte de él estará en la imagen" (2018, p. 88).

Además de las ilustraciones, existen otros elementos paraverbales, como el tono de voz, la vocalización, los gestos, las miradas, los sonidos, los movimientos, la música, la entonación, el ritmo, las pausas, el espacio, y los materiales de apoyo, que son esenciales en la comunicación humana y que, en el caso de la literatura infantil, ayudan a transmitir una buena parte el mensaje y a hacerlo más comprensible. (Abraján, 2020; Aranda, 2017; Del Barrio, 2022; Orrego y

Escalante, 2022; Salto et al., 2024). Todos estos recursos se presentan ineludiblemente unidos a los textos para la infancia, y sirven como hilos conductores muy útiles para la transmisión de los mensajes y su correcta comprensión. Asimismo, contribuyen a potenciar el carácter lúdico y ameno que, como se comentó más arriba, ayudará a bajar el filtro afectivo con el que alumno se defiende ante retos nuevos.

Otra de las características consustanciales a la literatura infantil, que potencia su capacidad comunicativa, es la estructura repetitiva de estas composiciones (Paniza, 2017; Salto et al., 2024). La estructura de estos textos suele estar basada en ritmos y continuas repeticiones con un alto grado de musicalidad y, por lo tanto, fáciles de memorizar (Badenas, 2018). Esta tendencia a la reiteración nos permite visitar conceptos, contenidos, vocabulario y estructuras de manera recurrente en el aula; se trata de lo que Aranda ha descrito como “la exposición del niño al estímulo y el afianzamiento del aprendizaje a través de la repetición” (Aranda, 2017, p. 453). Pero es que, además, el alumnado de estas edades nos pedirá, una y otra vez, que volvamos sobre sus cuentos favoritos dado que su nivel de tolerancia a la repetición de la narración de la misma historia es significativamente más elevado que el de un adulto (Aranda, 2017). La repetición, además de funcionar como un recurso narrativo con diversas funciones didácticas beneficiosas, apoya la exposición sostenida en el tiempo a modelos de lengua reales y complejos, aumenta el número de oportunidades para que la información sea codificada y disminuye progresivamente el miedo a cometer errores (Duursma y Herbert, 2019; Martínez, 2019).

## **2.2. Herramientas digitales para apoyar el enfoque narrativo**

Uno de los factores que se considera inherente en este tránsito entre conocimiento y sociedad es la tecnología, generando múltiples oportunidades de cambio y diversos desafíos. Esto radica en el campo de la educación, donde las TIC han generado diferentes maneras de construir y consolidar el aprendizaje significativo de manera lúdica y motivadora. Rahiem (2021) expuso que las narraciones, como herramienta literaria y de comunicación en el aula, junto con el uso de la tecnología, hacen que la narración de cuentos sea más entretenida, emocionante, comunicativa y teatral. La práctica de técnicas que potencian la expresión comunicativa, como el uso de cuentos literarios y su implementación en el aula con ayudas de herramientas digitales, consigue un aumento en la creatividad, motivación, atención, participación, interacción, comunicación y competencias específicas en el estudiantado. Además, convierte el aprendizaje en crítico, reflexivo, experimental y activo (Suárez-Márquez, 2023). Como comentan los relatos cualitativos de la investigación de Büyükkarci y Müldür (2022), para que las narraciones literarias sean eficaces es esencial que no se relegue su función a un mero uso recreativo y de distracción, sino que se ha de tener en cuenta la finalidad pedagógica del cuento que se ha elegido, el momento y lugar de lectura, la producción o elección de materiales de apoyo, y el diseño de actividades antes, durante y después de la lectura. Para ello, el uso de redes y aplicaciones digitales ayudan como soporte a las narraciones literarias (Skoda y Luic, 2019).

Las TIC se consideran herramientas pedagógicas para la mejora y fomento del hábito de lectura en los estudiantes (Barrera-Rea et al., 2020). Combinando estas herramientas junto con la narración de cuentos, se abarcan una serie de ventajas en el aula de Educación Infantil. Mediante estrategias tecnológicas y a partir de la lectura, el alumnado se ve incentivado

para el desarrollo de su pensamiento crítico, fortaleciendo así su capacidad para el análisis de su propia realidad. Además, mejora la participación activa, la escucha, la fluidez verbal, la comunicación con su entorno, su interacción con los demás, y aumenta el entusiasmo del estudiante por aprender con metodologías motivadoras e innovadoras a través de imágenes, vídeos, audiovisuales, animaciones y otras herramientas digitales que facilitan un aprendizaje significativo hacia la lectura. En concreto, en este trabajo se destaca una ventaja por encima del resto, la conversión de las TIC en un elemento principal para la comunicación e interacción social en el uso de la literatura (Navarro et al., 2018). A pesar de ser un tema muy innovador y no constar de abundante bibliografía, se pueden hallar estudios que avalen el uso de las herramientas digitales como apoyo hacia la literatura. Un ejemplo de ello fue la investigación de Sarmiento y Liberata (2018), la cual se apoyó en las TIC a través de vídeos de YouTube y tablets, con el fin de usar textos literarios, trabalenguas y adivinanzas para fortalecer el proceso de lecto-escritura. En esta investigación se consiguió un aumento en la fluidez y la capacidad de análisis y comprensión de textos por parte del alumnado. Otro ejemplo de esta realidad se describe en la propuesta pedagógica de González (2019), en la que el estudiantado trabajó con una novela de Mark Twain a través de herramientas digitales como *blogs*, *booktrailers*, *wikis* y *videos*. Gracias a las TIC, se lograron generar respuestas literarias creativas que dieron lugar a la comprensión e interpretación global de la obra. Otras herramientas como podcasts, pósteres, el uso de webs como *Wattpad* y códigos *QR*, han sido implementados con éxito como herramientas digitales de soporte hacia la literatura (González, 2018). Además, Barrera-Rea et al. (2020) presentaron los cuentos digitales mediante la herramienta *StoryJumper* para trabajar las emociones y la expresión oral, los video-cuentos mediante narraciones digitales con *Genially* para el desarrollo de la creatividad y del lenguaje, y varios portales educativos donde abordar el aprendizaje de manera interactiva. Finalmente, propuestas por las autoras del presente trabajo y como mejora y soporte a la lectura, existen otras aplicaciones para la creación tanto de una historia (*My Storybook* o *Pixton*), como de música (*Spotify* o *Audacity*), audio (*Apowersoft* o *Phonopaper*), materiales (*Genially* o *Jigsawplanet*), y/o marionetas (*PuppetMaster*). En definitiva, las herramientas digitales ofrecen múltiples opciones y sirven como apoyo a la hora de trabajar con textos literarios en el aula.

### 3. CONCLUSIONES

Las ventajas del uso de textos literarios para desarrollar la competencia comunicativa, junto con el soporte de las TIC en el aula de Educación Infantil, son innumerables. El alumnado mejora el uso competente de nuevo vocabulario, así como de estructuras gramaticales más dúctiles. De igual manera, el estudiantado más joven también genera patrones de pensamiento, modelos narrativos y esquemas analíticos más desarrollados. La adecuada combinación de literatura y TIC se adecúan con gran facilidad a los hábitos lectores de las niñas y niños (repetición, interactividad, visualidad, etcétera), fortalecen su autoestima y confianza intelectual, y ayudan a facilitar la transición entre el espacio escolar y el familiar privado. Es necesaria una puesta en valor de la literatura en el aula con un enfoque pedagógico claro y bien diseñado que vaya más allá de su mera función de entretenimiento. En este proceso pedagógico, es decisivo un uso y una selección muy pautada del material al que se introduce al alumnado para que este saque

el máximo provecho en las diversas áreas lingüísticas, lectoras, cognitivas y socializadoras. Una buena estrategia para conseguir este objetivo es el uso de las TIC en el aula como apoyo a la literatura para la infancia. La unión de ambos recursos fomenta la mejora de competencias básicas y específicas en el alumnado de Infantil. Como afirma Badenas (2018), a pesar de que los cuentos acompañan al ser humano desde la infancia en la adquisición de su lengua materna, y de su frecuente uso en el aula, son un recurso insuficientemente aprovechado en el desarrollo del lenguaje en esta etapa educativa.

En este momento temprano de su formación, es cuando se pueden formar no solo los grandes lectores del futuro, sino ciudadanos y ciudadanas solventemente socializados en una cultura de la atención, el pensamiento crítico, el diálogo constructivo con los otros y el aprecio de los valores estéticos de la narración y el lenguaje.

## REFERENCIAS

- Abraján, D. Y. (2020). *Cuenta cuentos como recurso didáctico en apoyo al fomento de la lectura en la Educación Preescolar*. Universidad Nacional Autónoma de México. [Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía].
- Aisyah, C.T., Natalya, L., Surijah, E.A., y McCroskey, L.L. (2019). Communication Apprehension: Evaluation of Use of the Indonesian Language Version of the PRCA-24. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 35(1), 85-103. <https://doi.org/10.24123/aipj.v35i1.2884>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., y Orellana, N. (2021). The influence of using ICT in high-skills competences and ICT competences. A structural model. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3845–3869. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10437-y>
- Aranda, J.C. (2017). El cuento infantil y su importancia como herramienta pedagógica: Estudio de caso sobre las prácticas familiares con niños de 3 años. *Boletín de la Real Academia de Córdoba. BRAC*, 166, 437-458.
- Badenas, S. R. (2018). El Cuento como Recurso Didáctico en la Enseñanza del Francés Lengua Extranjera. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 21-30. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018>
- Barrera, C. A., y Castillo, T. E. (2024). *Taller cuenta cuentos para mejorar la competencia lee diversos tipos de textos escritos en primer grado*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. [Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de Educación Primaria].
- Barrera-Rea, E. J., García-Herrera, D. G., Mena-Clerque, S. E., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Estrategias tecnológicas para fomentar la lectura en niños de 5 a 7 años. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 464-484. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.342>
- Büyükkarci, A., y Müldür, M. (2022). Digital storytelling for primary school Mathematics Teaching: Product and process evaluation. *Education and Information Technologies*, 27(4), 53-65. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10813-8>
- Chamba-Rueda, L. P., y Chillogallo- Ordóñez, J. E. (2019). El cuento infantil en el desarrollo del lenguaje oral en niños del primer grado de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 5(3), 697-711.

- Chong, E. K., y Pao, S. S. (2022). Promoting digital citizenship education in junior secondary schools in Hong Kong: supporting schools in professional development and action research. *Asian Education and Development Studies*, 11(4), 677–690. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0219>
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L., y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en Educación Infantil y Primaria*. Editorial Síntesis.
- Del Barrio, B. (2022). *El cuento motor como recurso didáctico en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid. [Trabajo de Fin de Máster].
- Duursma, E., y Herbert, J. (24 de enero de 2019). ¿Por qué los niños se empeñan en leer el mismo cuento una y otra vez? *ElDiario.es*.
- Erdogdu, F., y Erdogdu, E. (2023). Understanding students' attitudes towards ICT. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7467–7485. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2073455>
- García-Martínez, I., Sierra-Arizmendiarieta, B., Quijano-López, R., y Pérez-Ferra M. (2020). La competencia comunicativa en estudiantes de los grados de Maestro: Una revisión sistemática. *Publicaciones*, 50(3), 19–36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15744>
- García-Surrallés, C. (2018). La ilustración en el binomio texto-imagen *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 16, 77-94.
- González, C. M. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Revista ESPACIOS*, 40(17), 24-55.
- González, C. M. (2018). Contribuciones de los usos didácticos de las TIC para la formación literaria de jóvenes lectores. *Aula de Encuentro*, 20(2), 1-10. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.2>
- Gutiérrez, C. (2020). Los niveles de ansiedad en un aula de Educación Infantil: estudio comparativo entre la perspectiva familiar y docente. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 32(2), 1-8.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 340, de diciembre de 2020.
- Mallart, J. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de Lengua y Literatura. *Innovación Educativa*, 30, 21-39. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7111>
- Mata, J. (2019). Memoria en las palabras. En C. Sánchez Ortiz y A. Sanz Tejada (Eds.) *La voz de la memoria: Nuevas aproximaciones al estudio de la Literatura Popular de Tradición Infantil* (pp. 23-36) Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Navarro, V., Ricardo, C. T., Astorga, C. M., Cano, J. J., y Escalante, E. (2018). Formación y desarrollo de competencias TIC e intercultural de educadores infantiles para la convivencia escolar. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1). <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.6490>
- Nevado, N. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4,151–167. <https://doi.org/10.17345/rile4.701>

- Orrego, B. M. y Escalante, M. L. (2022). *El cuento como recurso didáctico para el aprendizaje socioemocional del niño de segundo ciclo de Educación Básica Regular*. Pontificia Universidad Católica de Perú. [Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial].
- Rahiem, M (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1) 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00081-x>
- Ramírez-Espinosa, A., Colmenares-Rodríguez, S., y Castellanos, M. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del trabajo con una obra literaria. *Signo y Pensamiento*, 38(74) 1-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-74.dcci>
- Ratheeswari, K. (2018). Information Communication Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3, 45–47. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.169>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *BOE* núm. 28, de 2 de febrero de 2022.
- Rojas, D. K., Duart, J. M., y Galvis, Á. H. (2023). Findings and derived challenges concerning how school leaders should support ICT integration at schools. *School Leadership and Management* 43(5), 40-52. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2237514>
- Salto, M. A., González, V. A., y Flores, M. D. (2024). Cuentacuentos: formación docente en el arte de escribir y contar cuentos *Revista Varela*, 24(67), 55-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10429311>
- Santamarina, M., y Núñez, M.P. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes en Educación Infantil españoles: Un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de formación y currículo del profesorado*, 22(1), 177-196.
- Sarmiento, C., y Liberata, O. (2018). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 945-950. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.112>
- Sovhar, O. M. (2021). Using ICT to form foreign language communicative competence of future armed forces officers. *Information Technologies and Learning Tools*, 85(5), 259-269. <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4442>
- Suárez-Márquez, K. V. (2023). La comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del storytelling digital en las redes sociales: revisión sistemática. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 35(1), 13-24. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol35n1.1102>
- Skoda, J., y Luic, L. (2019). *Creating transmedia narratives to enhance digital intelligence in high school students*. 104(10), 1-10.
- Toscano, M. (2018). Entre la dialéctica del lenguaje y sociedad: literatura infantil con perspectiva de género. *Letras*, 7, 47-50
- Observatorio Nacional de Tecnología y Salud Infantil. *Uso de las nuevas tecnologías por menores en España*. (2022). <https://doi.org/10.30923/094-22-009-2>
- Yulinetskaya, B., y Stepanenko, P. (2021). Implementing ICT into language and law classroom to develop law students' communicative competence. *Information Technologies and Learning Tools*, 81(1), 310-326. <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3282>

# La marginalidad entre odio y redención. El papel crucial de la escuela en la promoción de la inclusión y la equidad

---

Marco Leggieri

*Università degli studi della Tuscia (Italia)*

**Abstract:** The threat posed by sovereigntisms, populisms and the war conflicts taking place around the globe are causing serious concern because they risk disarming democracies and the rule of law. In addition to socio-economic unease, there is also the psychological one fostered by the pandemic and the inordinate interference of digital devices in human activities. Consequently, discrimination and violence against vulnerable groups such as women, immigrants and the LGBT+ community, who are considered minorities and, therefore, sacrificial victims of the dictatorship of the majority, are on the rise. People on the margins, however, represent a valuable resource of power and imagination that can outline new spaces of inclusion, questioning the dogmas and rigid categories upheld by the homologising neoliberal culture. The quanti-qualitative questionnaire proposal at issue is addressed to schools and the new generations of students. Its aim is to explore the places where fears, prejudices and stereotypes lurk to deconstruct their foundations and attempt to promote a society that, on the contrary, values difference, solidarity and respect for the Other as pillars of democratic education.

**Keywords:** marginality, hatred, survey, inclusion, school

## 1. INTRODUCCIÓN

El escenario en el que se encuentra el planeta está altamente cargado de tensiones como los conflictos mundiales y la consiguiente supresión de los derechos humanos, el avance de la derecha en el continente y la presión de los regímenes, la militarización del discurso público, el refuerzo del fanatismo político, la crisis medioambiental y la creciente desconfianza en las instituciones internacionales. A la luz de las elecciones para la renovación del Parlamento Europeo, es innegable la preocupación por los continuos intentos de violación de los derechos humanos de las minorías, como el aborto, los ataques homosexuales y transfóbicos, la amenaza a la libertad de prensa y el derecho a vivir en un ambiente sano, entre otras cosas porque la sensación clara es que no son pocas las fuerzas políticas que intentan destruir la poca unidad social y política que aún queda del diseño europeísta original (Rete nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio, 2024). Por si fuera poco, seguimos viviendo con la pesadísima herencia del confinamiento de Covid-19, a saber, principalmente el malestar colectivo que cunde entre los adolescentes (Crescenza, 2023). Aniquilados por las pantallas de los teléfonos móviles que los han convertido en sujetos hiperconectados, pero cada vez más aislados, seducidos por el encanto hipócrita de las carreras rápidas en las redes sociales y las riquezas opacas como las criptodivisas, las nuevas generaciones lanzan, sobre todo en las escuelas, una llamada de socorro desesperada que estalla cada vez más en el ciberacoso y las agresiones físicas y verbales contra

los profesores. Ante este panorama, las escuelas y universidades no siempre son suficientes para contrarrestar esta deriva. De hecho, en los últimos años la escuela ha recibido una carga cultural de gran relevancia social. No en vano, la institución escolar está llamada no solo a ocuparse de la educación y la formación, sino a abrirse al mundo y, al mismo tiempo, a actuar para promover e implementar itinerarios educativos en relación con las necesidades culturales y formativas de la sociedad (Westley & Antadze, 2010). Aunque ha aumentado el umbral de atención en la lucha contra las diversas formas y manifestaciones de odio, violencia e intolerancia, parece cada vez más evidente que las soluciones identificadas hasta ahora son insuficientes y no del todo eficaces. Precisamente en este contexto surge la urgencia y la necesidad de recuperar la centralidad del papel de la pedagogía como freno a la marginación de los comportamientos discriminatorios y agresivos, empezando por la redefinición del concepto de diversidad (Petrini, 2023).

## 2. EL MARGEN ENTRE LA DISCRIMINACIÓN Y EL POTENCIAL

En los años 50, durante una celebración de Nochevieja dentro de un episodio de la famosa serie italiana ‘L’amica geniale’ (Marinello et al., 2018), tiene lugar lo que Lila, una de las dos protagonistas, llamará ‘smarginatura’. La chica se horroriza al ver a su hermano que, inesperadamente y repentinamente, manifiesta toda su agresividad explotando petardos contra otras personas. Lila ve y siente cómo su hermano se rompe y pierde sus márgenes, es decir, la fisonomía que siempre había tenido, mostrando de qué estaba hecho realmente. Una vez rotos los márgenes, todo se extiende sin freno. En esta coyuntura, el concepto de margen se entiende positivamente como límite al caos y al intento de control; sin embargo, sabemos que también puede adquirir un significado negativo, ya que los términos *marginal* y *marginado* se refieren a cosas o personas de poca importancia y que pueden representar una disminución respecto a la norma. Y la categoría de diferencia es relevante en pedagogía y filosofía en la medida en que se considera como «alteridad determinada» (Abbagnano, 1998, p. 286), es decir, como la diversidad de algo con respecto a otra cosa, manifestando peculiaridades que son todo menos negativas. De hecho, la marginalidad es un lugar de posibilidad radical, como afirma Bell Hooks en su *Elogio del margen* (Hooks, 1998, pp. 25- 35). Los espacios pueden «transformarse precisamente mediante prácticas artísticas y literarias». El espacio en el margen es, por tanto, «un lugar de creatividad y poder, un espacio inclusivo en el que nos encontramos y actuamos solidariamente [...]» (Hooks, 1998, p. 72). Según Baldacci (2022), la diferencia representa la figura de la autonomía intelectual y ética frente a los modos de pensamiento y acción proporcionados por el dispositivo dominante y, por tanto, la capacidad de eludir los cánones de la conformidad en favor de la propia originalidad personal. Los cánones del pensamiento dominante están representados por el canon del hombre neoliberal que encarna un modelo pedagógico y antropológico preciso de *homo novus* distinguido por una disposición competitiva, con respecto a sus semejantes, justificada por la competencia perenne y la necesidad espasmódica de consumir. Las instancias de la economía de libre mercado, establecidas en los años ochenta, se basan en la transformación de las instituciones en «empresas». Un ejemplo de ello es la organización escolar italiana de las últimas décadas, que ha adoptado un contenido y un lenguaje corporativos: el director se ha convertido en un gestor escolar, la atención al desarrollo de las competencias básicas de «leer, escribir y contar», fundamentales para comprender un texto escrito y resolver cálculos

sencillos, se ha desplazado a proyectos. El encanto de la hora de clase se ha visto alterado en la creación de una rutina definida por la cumplimentación de formularios para la ejecución de proyectos que son implementados por profesores y tutores burocráticos que, sobrecargados de papeleo, asisten con ineluctabilidad a la creciente ignorancia de sus alumnos y a la extinción del fuego sagrado de la pasión por enseñar. La mentalidad neoliberal se basa en la posibilidad, basada en la riqueza personal, de fomentar el consumo irresistible de bienes, enfrentando a los individuos entre sí en una rivalidad perpetua. Un modelo opuesto al propugnado por la Agenda 2030, que, en cambio, aboga por un enfoque sostenible de las actividades humanas, basado en el respeto del medio ambiente, de las personas y en elecciones meditadas para garantizar el acceso a los recursos también a las generaciones futuras (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 2015). En nombre de la homologación, el neoliberalismo establece paradójicamente diferencias dadas por jerarquías basadas en culturas de pertenencia, para establecer la diversidad como objeto de discriminación y marginarlas como depositarias de costumbres y leyes que difieren de la cultura dominante (Contini, 2004).

### **3. PREJUICIOS Y ODIOS A TRAVÉS DE UNA ENCUESTA CUANTI-CUALITATIVA EN LAS ESCUELAS**

#### **3.1. Antecedentes**

«En nuestra sociedad, que es fundamentalmente anti intelectual, no se fomenta el pensamiento crítico... En los entornos de aprendizaje en los que alumnos y profesores celebran su capacidad de pensar críticamente y de participar en prácticas pedagógicas, se manifiestan las condiciones para una apertura radical» (Hooks, 2020, p. 236).

La infiltración masiva de la tecnología en la vida cotidiana ha anestesiado el ejercicio del pensamiento crítico en todos los niveles de edad, pero es la edad escolar la que sufre las mayores consecuencias de este fenómeno, como demuestran algunas investigaciones. En 2021, el 66% de la población mundial poseía un teléfono móvil; España ocupaba el sexto lugar en el mundo, con un 80% de usuarios, mientras que Corea del Sur (84%), Hong Kong e Italia (83%) encabezaban la lista. La edad de acceso al móvil es cada vez más baja: en 2018, a los 10 años, el 25% de los niños usaba el móvil, a los 11 el 45%, a los 12 la cifra ascendía al 75%, a los 13 al 83,2% y a los 14 incluso al 94% (Ruiz et al., 2021). En relación con los patrones de uso, informamos de algunos datos destacados de una encuesta anónima (Alfaro et al., 2015) dirigida a 2.412 estudiantes de entre 13 y 18 años de la provincia española de Valladolid: 1. El 70,6% muestra adicción a Internet; 2. El 47,2% muestra adicción al móvil; 3. El 22% ha accedido con frecuencia o a veces a fotos/vídeos racistas y violentos; 4. El 39,3% ha accedido a mensajes con contenido sexual; 5. El 12,3% ha recibido con frecuencia o a veces mensajes con contenido sexual; y El 39,3% ha accedido a fotos/vídeos de contenido sexual; 5. El 12,3% ha recibido con frecuencia o a veces mensajes o llamadas de otros chicos/chicas; 6. El 14,2% ha insultado o amenazado con frecuencia o a veces a otros chicos/chicas. La alfabetización digital pretende educar a los menores sobre los riesgos del abuso de los dispositivos, pero si no se incluye suficientemente en la educación familiar y en los programas escolares, también fomenta el fenómeno

del discurso del odio, que actualmente prolifera en las redes sociales y que se basa en instintos violentos y discriminatorios homologados por prejuicios y estereotipos. Estos últimos representan modelos probados en la justificación del odio y ambas categorías suelen combinarse, contribuyendo a relaciones sociales que corroboran diferencias entre grupos discriminados (outgroup) y, asimismo, similitudes dentro de un grupo responsable de la violencia (ingroup). Los estereotipos son atributos generalizados atribuidos a los miembros de un grupo social. Los prejuicios están tan extendidos en las relaciones sociales que se consideran «naturales»: literalmente, el término «pre-juicio» consiste en la anticipación de una evaluación a través de representaciones cognitivas sobre el presunto comportamiento de una persona perteneciente a un grupo; el resultado es la consideración de los demás según etiquetas preestablecidas que no se ajustan a las características reales y, por tanto, el nacimiento de conflictos y agresiones en perjuicio de la unidad y la paz sociales (Santerini, 2021). Los vórtices de odio en las redes sociales, desatados por los que odian a grupos vulnerables, siguen envenenando el discurso público que ahora tiene lugar en escenarios virtuales. La época contemporánea, especialmente tras la pandemia que ha exacerbado el aislamiento debido a la vorágine de las redes sociales, puede considerarse, por tanto, el «tiempo del malestar» y la libertad de la que disfrutaba el individuo contemporáneo, incrustada en la dimensión del malestar generalizado, corre el riesgo de convertirse en angustia existencial, exacerbada por la fragilidad de la estructura política y social de la sociedad (Cambi, 2011). A partir de estas sugerencias, surgió la idea de investigar estos temas en una experiencia de taller a realizar en las escuelas y desarrollar reflexiones posteriores. Como ya se ha dicho, la realidad actual se caracteriza por una coyuntura fuertemente negativa y cualificada por una profunda transformación que implica a diversos sistemas tanto a nivel planetario como a nivel de la vida local (sistemas socioculturales, económico-financieros, sanitarios, escolares, ético-valorativos) y tenemos a nuestra disposición numerosas evidencias y puntos de reflexión, válidos y compartidos, capaces de orientar y mejorar las direcciones y los efectos de los cambios en curso. En efecto, estamos llamados a poner en práctica un nuevo tratamiento de nuestra manera de comunicar, de entrar en relación con los demás, de transmitir y compartir conocimientos y experiencias, para tratar de incluir a todos, especialmente a los más frágiles, como nos ha demostrado la pandemia del Covid-19 (Bocci, 2021). A exacerbar y exasperar las dinámicas sociales antes mencionadas ha contribuido en gran medida la transformación de los lugares de confrontación; el discurso público se desenvuelve en la red y se caracteriza más por la agresividad de su tono que por la profundidad de su contenido.

### **3.2. El cuestionario: objetivos y métodos**

En este artículo se presentan los contenidos, objetivos y finalidades de una encuesta cuantitativa-cualitativa dirigida a prevenir y combatir el fenómeno del discurso del odio, la exclusión y la violencia, en el marco del programa de doctorado «Transferencias Interculturales e Históricas en la Europa Medieval Mediterránea» de la Universidad de Alicante en co-tutela internacional con la Universidad de «Roma Tre». El instrumento adoptado para poner en marcha esta encuesta es un cuestionario anónimo, compuesto por 34 preguntas, 31 de las cuales son cerradas y 3 abiertas, que se administrará a los alumnos de los tres cursos de secundaria. En las preguntas cerradas se les pedirá que indiquen hasta un número máximo de respuestas, de entre las propor-

cionadas por los investigadores, o que expresen una opinión en una escala de 1 a 5 para mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo, donde 1 expresa total desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Los alumnos dispondrán de treinta minutos para cumplimentar el cuestionario, procurando expresarse con sinceridad para garantizar la calidad y autenticidad de las respuestas. En concreto, el cuestionario se estructura en cinco apartados que se corresponden con las siguientes áreas: Su trayectoria escolar (apartado uno); Conocimiento y sensibilización sobre el fenómeno (apartado dos); Reflexión sobre categorías vulnerables (apartado tres); Reflexión sobre el fenómeno en contextos escolares (apartado cuatro); Datos biográficos (apartado cinco). Uno de los problemas cruciales de cualquier investigación es determinar a qué personas y a cuántas incluir en el estudio, y para poder realizar la encuesta en un tiempo relativamente corto se utilizará la plataforma (LimeSurvey). Se recurrirá a una asociación profesional nacional de profesores y directores de centros escolares para facilitar la difusión de la encuesta en al menos seis centros de cada provincia de diferentes direcciones (dos institutos técnicos y dos de formación profesional, posiblemente uno en la provincia y otro en la capital) de las tres áreas metropolitanas de Italia (Milán, Roma, Bari) que tienen características socioculturales y antrópicas similares, pero contextos económicos diferentes. Así pues, está previsto administrar el cuestionario en 18 centros de enseñanza diferentes y poder llegar a unos 2.000 entrevistados, relacionados con alumnos pertenecientes a los cursos tercero, cuarto y quinto de secundaria, es decir, de entre 15 y 20 años de edad. La prueba comienza con ocho preguntas cerradas sobre información relativa al centro escolar (por ejemplo, zona geográfica, dirección del centro, número de alumnos por clase) y el grado de satisfacción de la experiencia escolar por parte del alumno en lo que respecta, por ejemplo, a las relaciones con los compañeros, los profesores y las asignaturas. La segunda sección consta de ocho preguntas cerradas y una pregunta abierta. Las preguntas cerradas analizan el fenómeno del discurso de odio con una lente transversal, pidiendo a los alumnos que indiquen: las categorías más objeto de discriminación (por ejemplo, inmigrantes, mujeres, transexuales, judíos, heterosexuales); las palabras más comunes para designar el odio (por ejemplo, gitano, puta, minusválido, maricón, obeso); la conciencia de la relación causal entre el discurso de odio y la comisión de delitos; la relación entre la discriminación y el uso de las redes sociales y, en consecuencia, la propuesta de regulación de los entornos virtuales. La pregunta abierta pretende obtener las emociones que se sienten al escuchar o leer discursos de odio contra otras personas. En la tercera parte, compuesta por cuatro preguntas cerradas, la investigación también aborda la conexión entre los prejuicios y los grupos vulnerables, haciendo una reflexión sobre los tabúes que a menudo perjudican a un amplio sector de la población. Así, se pide a los alumnos que identifiquen sinceramente las consideraciones que tienen sobre los inmigrantes extranjeros y su relación con el trabajo, por ejemplo, que pueden quitar puestos de trabajo a los italianos, que pueden dificultar la búsqueda de vivienda, que introducen nuevas enfermedades o, por el contrario, que aportan estímulos culturales; del mismo modo, se les pide su opinión sobre si las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres, si las que no tienen hijos no se sienten realizadas, si pueden vestir libremente. Esta última pregunta invita también a reflexionar sobre la discriminación homófoba de los varones pertenecientes a la comunidad LGBT+. La radicalización violenta de esta comunidad, que siempre ha sido objeto de burla y exclusión, ha aumentado drásticamente en los últimos años y representa una *vexata quaestio*

que hace irreconciliable el diálogo entre democracias y regímenes occidentales, pero a menudo incluso dentro de los mismos sistemas democráticos, como Italia y Hungría, gobiernos soberanistas y neofascistas adoptan posturas aberrantes en materia de derechos humanos. Es urgente que la sociedad civil y las instituciones reflexionen sobre la gravedad del fenómeno del discurso del odio y una pista interesante puede encontrarse en la reflexión sobre el paradigma del *Vivir Bien*, que representa una oportunidad para reflexionar sobre el encuentro entre los pueblos, la convivialidad de las diferencias, la solidaridad, la armonía con la naturaleza y la posibilidad de pensar en un modelo alternativo de estar en el mundo (Fiorucci & Crescenza, 2023). La cuarta sección está dedicada a los episodios de odio que se consumen dentro de los muros de la escuela y consta de siete preguntas cerradas y una pregunta abierta. Se pide a los alumnos que indiquen hasta tres episodios que hayan ocurrido en el centro escolar, incluso a través de las redes sociales. Algunas de las opciones son: sexismo, discriminación basada en el aspecto físico, la orientación religiosa o el origen geográfico, marginalización y acoso sexual. También es importante saber si los alumnos conocen alguna política escolar contra la violencia y elegir las herramientas más adecuadas, entre las indicadas, para sensibilizar sobre el fenómeno: por ejemplo, contar experiencias de primera mano, realizar actividades didácticas cooperativas relacionadas con el tema, informar sobre el uso correcto de las palabras o aprender a utilizar correctamente las redes sociales. Otro aspecto sumamente importante de las preguntas es la posible introducción de la educación sexual y afectiva como asignatura escolar. Se pide expresamente que se describan las ventajas y los inconvenientes que tal opción tendría en la educación de los alumnos. Y es imprescindible dejar claro que educar en sexualidad es educar en valores, cultura, carácter relacional y convivencia; es educar en la historia y sus errores y es, ante todo, educar en ciudadanía. Una educación de este calibre moral no puede coincidir con una mera información esporádica sobre conductas de riesgo, desde embarazos (no deseados) a enfermedades de transmisión sexual, sino que debe abarcar un desarrollo completo de las capacidades de decisión, basado en los principios de igualdad y equidad, respeto a las múltiples individualidades y autoconocimiento y admiración de sí mismo. La educación sexual adquiere las formas de una dimensión que incluye el conocimiento del cuerpo, del carácter relacional afectivo, de la identidad de género y de la orientación sexual, y debe ser impartida indispensablemente en el período de la adolescencia, cuando la persona afronta las transformaciones psicofísicas más radicales y se hace las preguntas más contundentes sobre sí misma y sobre el otro (Arsena, 2022). La quinta y última sección tiene como objetivo recoger información personal como el sexo, la identidad de género, la edad, la ciudad de residencia y cualquier información adicional que los participantes consideren útil. A partir del análisis de los datos y de las solicitudes de las respuestas, se identificarán entonces perspectivas pedagógicas y didácticas que también pueden ser retomadas en los currículos escolares, así como en los cursos de formación de profesores, precisamente porque toda emergencia social, cultural y política es también formativa.

#### **4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS**

El objetivo de una sociedad inclusiva y pacífica requiere la colaboración entre diferentes instituciones para construir un entorno educativo que valore y respete las diferencias. Solo a través de un enfoque conjunto e intencionado entre agencias educativas, instituciones y organismos

del tercer sector podemos aspirar a construir una realidad en la que se valore la diversidad y la convivencia se base en el respeto mutuo. La educación y la formación parecen estar surgiendo como las tácticas más eficaces para contrarrestar y prevenir la aparición del discurso de odio. En nuestro país vemos numerosas iniciativas y proyectos encaminados por esta dirección. Presentamos módulos educativos para docentes y padres, talleres dirigidos a promover una visión crítica de la información en línea y cursos enfocados a la alfabetización digital. La diferencia representa, por tanto, lo alcanzable, lo posible, lo utópico, el más allá de lo que ya está dado, la tensión hacia lo que aún no está ahí. Representa un nuevo paradigma de referencia, pero al mismo tiempo también una categoría esencial de formación. Por otro lado, la complejidad, propia de la formación, caracterizada por el dinamismo y la pluralidad, permite vislumbrar el papel fundamental de la diferencia en el desarrollo del proceso formativo. De hecho, cuanto más se celebre el compartir (y no la cancelación) de las diferencias en la escuela, más capaz será de responder a su tarea de reducir las desigualdades y, por tanto, lograr la inclusión. La categoría de diferencia, de hecho, deja definitivamente fuera de juego el pensamiento lineal, ese pensamiento único y egocéntrico, jerárquico y unidimensional que ha dominado los escenarios de la cultura occidental durante siglos (Pinto, 2002). En este sentido, la escuela es el lugar ideal para determinar “la temática del odio como prioridad de las agendas educativas contemporáneas”, con el fin de reflexionar sobre categorías epistemológicas como la inclusión y la intercultural, desarrollar buenas prácticas (Paiano, 2023) y la educación ciudadana. Invertir en educación para la ciudadanía significa garantizar un vínculo fuerte entre pedagogía y democracia: democrática es una pedagogía abierta a toda la comunidad, que incluye a las minorías, que permite a la escuela construir un “nosotros” colectivo cuyo pegamento es el diálogo (Torres et al., 2013).

## REFERENCIAS

- Abbagnano, B. (1998). *Dizionario di filosofia*. Torino: UTET.
- Alfaro, M., Vázquez, M. E., Fierro, A., Herrero, B., Muñoz, M. F., y Rodríguez, L.; Grupo de Educación para la Salud de la AEPap. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Pediátrica Española*, 73(6), 143-151. <https://www.actapediatrica.com/images/pdf/Volumen-73---Numero-6---Junio-2015.pdf#page=8>
- Arsena, A. (2022). Questioni di genere e consenso: a lezione di educazione civica. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LI(2), 123-139.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (25 ottobre 2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Baldacci, M. (2022). Nietzsche. La differenza, categoria pedagogica. *Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer» - Pedagogia delle differenze*, LI(1), 19-34. <https://www.pedagogiadelledifferenze.it/home/index.php/pdd/article/view/11>
- Bocci, F. (2021). L'impatto della pandemia COVID-19 su adolescenti e adulti. Considerazioni pedagogiche su un 'appuntamento mancato'. *Psicobiattivo*, XLI(3), 95-111.
- Brown, R. (1997). *Psicologia sociale del pregiudizio*. Bologna: il Mulino.

- Cambi, F. (2011). Formare soggetti inquieti: dentro e oltre i disagi. In E. Frauenfelder, O. De Sanctis, y E. Corbi (Eds.), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini, M. (2004). Il problematicismo pedagogico. In F. Cambi y L. Santelli Beccegato (Eds.), *Modelli di formazione*. Torino: UTET.
- Crescenza, G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fiorucci, M., y Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del Vivir bien. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 1-17. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/579/496>
- Hooks, B. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi.
- Lopez, A. G. (2022). Il “punto di vista” e i marginali. Per una educazione alle differenze. *Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer» - Pedagogia delle differenze*, LI(1), 115-128. <https://www.pedagogiadelledifferenze.it/home/index.php/pdd/article/view/29/12>
- Marinello, L., Polese, S., Paolucci, L., y Henseberger, D. (Produttori esecutivi). (2018). *L'amica geniale* [Serie televisiva]. Wildside, Fandango, Umedia, Rai Fiction, HBO, TIM-vision.
- Paiano, A. P. (2023). Contrastare i discorsi d'odio: possibili scenari per educare al diritto di scelta. *QTimes – Journal of Education*, 2(1), 57-66.
- Pazé, V. (2004). *Il comunitarismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Petrini, M. (2023). Educare alle differenze e attraverso le differenze: il primato della dimensione relazionale nel processo di formazione umana. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 2(2), 60-67.
- Pinto, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Rete nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio. (24 maggio 2024). Un “panel” di cittadini per contrastare l'odio. <https://www.retecontrolodio.org/2024/05/24/panel-di-cittadin%C9%99-contrastare-odio/>
- Ruiz, C., Domínguez, D., y Rodríguez, G. (2021). Percepción del uso del teléfono móvil en alumnos desde Educación Primaria hasta Grado Universitario. *Digital Education Review*, 39, 23-41. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.23-41>
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Torres, A., Álvarez, N., y Del Roble, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educarre*, 17(3), 151-172. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.8>
- Westley, F., y Antadze, N. (2010). Making a Difference: Strategies for Scaling Social Innovation for Greater Impact. *The Innovation Journal, The Public Sector Innovation Journal*, 15(2), 2-19. [https://uwaterloo.ca/waterloo-institute-for-social-innovation-and-resilience/sites/default/files/uploads/documents/strategies\\_for\\_scaling\\_social\\_innovation\\_0.pdf](https://uwaterloo.ca/waterloo-institute-for-social-innovation-and-resilience/sites/default/files/uploads/documents/strategies_for_scaling_social_innovation_0.pdf)

Silvia López-Alonso

*EFA La Malvesia de Llombai-Valencia (España)*

**Abstract:** When there is a weak or lacking self-concept, it is difficult to achieve the skills, competencies and content established at each educational stage. Statistical studies show that the academic performance of adolescents and Secondary School (SE) students is higher compared to Vocational Education Training (VET), which presents academic difficulties such as negative experiences in SE, poor family and social support necessary to acquire study habits, overcome the stages and progress academically. Relevant studies report about a link between personality and individual differences in writing far beyond beautiful, non-beautiful, excellent, or bad writing. An individual's behaviours and decisions, driven largely by his personality, can be identified based on the characteristics of his writing. Handwriting can be unique to each person and from it is possible to infer the nature, behaviour and certain psychological aspects of a person. The objective is to communicate that handwriting is a vital skill for human activities; demonstrate that an individual's behaviours and decisions can be identified based on the characteristics of his or her writing; explain what graphology is, and to propose handwriting exercises for VET. It is concluded that the analysis of human behaviour based on graphology is gaining popularity in the world due to its applicability in very varied fields such as Psychology, Education, personal guidance, crime detection or Human Resources.

**Keywords:** VET, self-esteem, personality, handwriting, graphology

## 1. INTRODUCCIÓN

Estudios realizados muestran que la autoestima es una variable significativa en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) por su vínculo con la atención y el desarrollo de la personalidad del estudiante (Chaudhari y Thakkar, 2019; Cid-Sillero et al., 2020). El perfil academicista de la ESO centrado en una extensa cantidad de materias de desarrollo teórico e intelectual, no resulta atractivo para el alumnado poco motivado para el aprendizaje. Entonces se aburre, suele entorpecer el clima de aula y falta a clase con regularidad. Este alumnado, por lo general, después de 1º ESO (2º, 3º, incluso al acabar 4º ESO) si no mejora su comportamiento y calificaciones, es derivado a la Formación Profesional Básica (FPB) como táctica para certificar una formación que le permita el desempeño laboral formal (Marhuenda-Fluixá et al., 2021). Aparte está el alumnado que por decisión personal y/o vocacional se inscribe en la Formación Profesional (FP). López-Alonso y Penadés (2023) informan que el módulo de FP de Formación y Orientación Laboral (FOL) que contiene mayor peso teórico acumuló en el curso 2020-21 un considerable porcentaje de suspensos

Cuando hay un autoconcepto débil o falta, difícilmente pueden lograrse las habilidades, competencias y contenidos de cada etapa educativa y, en consecuencia, baja el rendimiento

académico del alumno. Estudios estadísticos muestran que el rendimiento académico en adolescentes y estudiantes de la ESO es superior frente a la FPB, que presenta dificultades académicas, principalmente porque su alumnado suele tener experiencias negativas en la ESO y faltan en numerosos casos, los apoyos familiares y sociales necesarios para la adquisición de hábitos de estudio, progresar académicamente y ser constantes en el tiempo hasta certificar sus estudios (Kamstrup y Aarkrog, 2023; Tomillo, 2022).

Por otra parte, como la FPB está orientada a un oficio, resulta más práctica y mucho más atractiva para este alumnado que siente que, lo que se le enseña en la ESO no tiene interés ni utilidad para su futuro. No obstante, la falta de hábitos de estudio y malas praxis adquiridas en la ESO, le lleva a desempeñar en la FPB un rol pasivo y no mostrarse participativo. A este respecto, la tarea educativa del profesorado, tutores y centro educativo es clave (Kamstrup y Aarkrog, 2023; Tomillo, 2022).

Estudios relevantes informan de un vínculo entre la personalidad y las diferencias individuales en la escritura, que los comportamientos y decisiones de un individuo, dirigidos en gran medida por su personalidad pueden ser identificados basándose en las características de su escritura (Lledó, 2024; Miguel-Hurtado et al., 2024; Poizner, 2013). Escribir y dibujar son tareas funcionales que involucran habilidades físicas, cognitivas y procesos. La escritura a mano puede ser única para cada persona y de ella es posible inferir la naturaleza, el comportamiento y ciertos aspectos psicológicos del autor. Porque las características de una palabra o documento son sensibles a la conducta del individuo permitiendo pronosticar su comportamiento (Lledó, 2024; Miguel-Hurtado et al., 2014; SEGUCORP, 2024). El estudio de la escritura a mano es el objeto del campo de la grafología, también llamado grafoanálisis, que analiza la personalidad a partir de la escritura (Ghosh et al., 2020).

El trabajo que se presenta es una reflexión apoyada en la experiencia profesional y docente, y de una revisión teórica formal. Tiene como objetivo comunicar que, la escritura a mano es una habilidad vital para las actividades humanas que implica procesos complejos del Sistema Nervioso; demostrar que los comportamientos y decisiones de un individuo, pueden ser identificados basándose en las características de su escritura; explicar qué es la grafología, y proponer ejercicios de caligrafía para la FP. Se concluye que el análisis del comportamiento humano basado en la grafología está conquistando popularidad, por su eficacia y está siendo aplicada en el mundo en campos tan variados como la Psicología, Educación, orientación personal, laboral y profesional, detección de delitos o Recursos Humanos. Dado el perfil del estudiante de FP y, con el fin de mejorar su autoestima, rendimiento académico y laboral, se aportan plantillas de ejercicios caligráficos de reeducación de la escritura, números y firma.

### **1.1. Rendimiento académico en ESO y FPB**

En el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los estudios de Cid-Sillero et al. (2020) revelan la existencia de evidencias que señalan la autoestima como una variable importante en el nivel académico por su estrecha relación con la atención y el desarrollo pleno de la personalidad (Chaudhari y Thakkar, 2019). Cuando hay un autoconcepto débil o falta, la confianza en uno mismo y las expectativas decaen en detrimento de su autoeficacia, complicando la adquisición de las habilidades, competencias y contenidos establecidos en cada etapa edu-

cativa. En consecuencia, baja el rendimiento académico del alumno, su motivación y resiliencia para remontar en el medio plazo (Carbajo, 2014 en Cid-Sillero et al. 2020).

Los estudios estadísticos para el curso 2021-2022 del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD, 2023), muestran que el rendimiento académico en adolescentes y estudiantes de la ESO es superior frente a la FPB, que presenta dificultades académicas, principalmente porque su alumnado suele tener experiencias negativas en la ESO (Salvà-Mut et al., 2016 en Cid-Sillero et al., 2020). Kamstrup y Aarkrog (2023) y Tomillo (2022) explican que, la mayoría del alumnado de FPB vive en familias monoparentales con niveles económicos bajos y educativos, algunos en cotas de vulnerabilidad. Por tanto, faltan los apoyos familiares y sociales necesarios para el autoconcepto, la autoeficacia y la resiliencia que posibilitan la adquisición de hábitos de estudio, superar las etapas académicas y llegar a certificar los estudios (Doi et al., 2022; Pu y Rodríguez, 2023).

Los resultados de una investigación de estudiantes de 170 nacionalidades, residentes en 154 países revelan sus dificultades de aprendizaje (Efthymiou y Zarifis, 2021). Cid-Sillero et al. (2020) demuestran que, los alumnos de la ESO, presentan una autoestima personal, académica y familiar, y una capacidad de atención y de rendimiento en los ámbitos científico, tecnológico y sociolingüístico mucho más alta que los de FPB.

Si bien, García et al. (2019) informan que el 48,1% del alumnado de FPB está interesado en certificar la ESO, un 30,5% aspira a ser técnico en alguna profesión que le permita el acceso al mercado laboral y el 20% aspira a continuar en Ciclos Formativos (CF). De modo generalizado, parte del alumnado de FPB, no tiene muy clara su utilidad y declara estar aquí porque no tiene otra cosa mejor que hacer (Adame y Salvà en García et al., 2019). Si bien, el apoyo familiar y social es de gran trascendencia, el aspecto práctico de la FPB resulta interesante y útil a su alumnado motivándolo a involucrarse y a sentirse capaz de promocionar y completar una formación académica reglada (López-Alonso y Penadés, 2023). Resultando ser mejor oportunidad que volver al sistema escolar, incluso que independizarse (Marhuenda-Fluixá et al., 2021).

## **2. AUTOESTIMA Y PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA**

Los lazos afectivos de padres a hijos y viceversa, el apego, el reconocimiento, el cuidado, las relaciones familiares próximas y sociales, favorecen la interacción, la comunicación visual y, posteriormente, la aparición del lenguaje y la comunicación verbal. En este escenario, de modo innato, sin una instrucción concreta, el bebé, escuchando, observando e imitando a sus familiares cercanos, después del año de vida aproximadamente, comenzando con secuencias de palabras sin un orden establecido, aprende a construir progresivamente, frases cada vez más complejas de sintaxis correcta. Cuando el entorno del niño es el adecuado, el lenguaje y el habla van de la mano, se aprenden sin esfuerzo y se llegan a dominar perfectamente. Todo ello mejorará considerablemente con la escolarización (Lenneberg, 1969).

La personalidad es una combinación de diversas características y cualidades de un individuo. Puede verse afectada por el crecimiento y la evolución de los propios valores, atributos, relaciones con la comunidad, recuerdos personales de acontecimientos pasados y presentes de la vida, hábitos y habilidades (Chaudhari y Thakkar, 2019; Corr y Krupić, 2020; Erikson, 1985). Los comportamientos y decisiones de un individuo, dirigidos en gran medida por su personali-

dad (Chaudhari y Thakkar, 2019; Corr y Krupić, 2020), pueden ser identificados basándose en las características de su escritura. Las características de una palabra o documento son sensibles a la conducta del individuo por ello, la escritura a mano puede ser única para cada persona permitiendo pronosticar su comportamiento (Ghosh et al., 2020).

Son muchos los estudios que, basándose en la escritura a mano, identifican la personalidad y/o el comportamiento del autor. Según la grafología, existe una amplia gama de tipologías de escritura atendiendo a la firmeza y presión del trazo, las dimensiones de la letra por encima y por debajo de la línea de escritura, el espacio entre las letras y caracteres y entre las líneas de escritura, etc. Todas ellas son significativas porque expresan características psicológicas del escritor. Las funciones de escritura a mano con apoyo de la psicología, la grafología y la observación facilitan la comprensión de algunos rasgos de personalidad del escritor y hacer predicciones relacionadas. (Chaudhari y Thakkar, 2019; Lledó, 2024).

### **2.1. La información que la Grafología aporta de la personalidad**

La complejidad del ser humano es evidente y, por lo general, confusa. En un intento de comprender sus actos y motivaciones, desde los orígenes de la historia de la humanidad hasta la actualidad, se buscan indicios que lo expliquen. En este sentido, los trabajos de científicos y profesionales de probada relevancia, avalan que la escritura a mano ofrece información relevante sobre la personalidad de su autor. “Al igual que el lenguaje corporal, la escritura se analiza en un intento de obtener una comprensión más profunda del comportamiento, las motivaciones o la personalidad de una persona” (Poizner, 2013). Escribir es una actividad central que se adquiere como una habilidad física que además implica la compleja personalidad de su autor. Cada palabra escrita manifiesta el encuentro con la intimidad de su “yo”, sus experiencias pasadas y presentes y las exigencias de nuevos contextos. La escritura es la autobiografía de su autor (Ivanic, 1998 en Park, 2013).

Escribir y dibujar son tareas funcionales que involucran habilidades físicas y cognitivas, y procesos. Los trabajos de Esposito et al. (2019) examinan las alteraciones cognitivas, motoras y trastornos en las particularidades de la escritura y el dibujo para identificar sus conexiones con la personalidad. Los hallazgos de Yang et al. (2022) sugieren que la asociación entre los rasgos de personalidad y la escritura se explica en los niveles regional y de red cerebral, pudiendo reflejar el impacto de la personalidad y las diferencias individuales en la transformación de ortografía a grafema y el control ejecutivo involucrado en la escritura a mano. Además, revelan que el rasgo de escrupulosidad es común a quienes finalizan una carrera profesional.

Un número relevante de estudios previos informan del vínculo entre la personalidad y las diferencias individuales en la escritura mucho más allá de la escritura bella, no hermosa, excelente o mala. Los de Hashemi et al., (2015) explican que la escritura a mano es una habilidad vital para las actividades humanas que ofrece información relevante sobre las características del escritor pudiendo sugerir condiciones neurológicas ocultas, como la enfermedad de Parkinson, el autismo, la dislexia y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

El análisis grafológico analiza la escritura a mano y la firma para estudiar la personalidad de su autor y determinar aspectos como el carácter, el temperamento o sus emociones. En este sentido: (1) La forma de las letras informa del desarrollo mental y sociocultural; (2) La propor-

ción del tamaño y los espacios entre ellas, revela la función mental, emociones e instintos; (3) El tamaño expresa el nivel de autoconcepto; (4) El orden en la página, márgenes longitud de las líneas y espacios entre ellas, etc., informa de la diligencia y organización; (5) La velocidad de escritura revela la agilidad mental y el cociente intelectual; (6) La presión explica la vitalidad y salud; (7) La cohesión informa acerca de la vitalidad y salud; (8) La inclinación de las letras sobre la conducta social y (9) la dirección de las palabras, sobre el estado de ánimo (SEGUCORP, 2024).

Ghosh et al. (2020) informan que, en los últimos años, el análisis del comportamiento humano basado en la grafología está conquistando popularidad en el mundo por su aplicabilidad en campos muy variados como el de la psicología, educación, orientación personal, detección de delitos o Recursos Humanos. Dado que la grafología se centra en letras individuales, caracteres y trazos como proyección personal del sujeto, al margen de los campos independientes y visibles observados de sexo, edad y apariencia, el análisis grafológico de la escritura resulta una herramienta objetiva y esencial para examinar el comportamiento de las personas, las diferentes zonas de su carácter y sus sentimientos más íntimos (Erikson, 1985) no visibles a los ojos (<https://www.rd.com/list/handwriting-analysis>). Por ejemplo, cuando un individuo está bajo de ánimos, se espera que su escritura proyecte este estado con un trazo poco firme, carente de presión y, probablemente disminuirá el tamaño de las letras, mientras que las personas enérgicas lo harán con trazos finos, alargados e inclinados. Porque se evidencia que, en base al estado de ánimo y carácter de la persona, la escritura es susceptible de cambios (Ghosh et al., 2020; Gómez, 2021; Lledó, 2024; Poizner, 2013; SEGUCORP, 2024).

En Madrid 1982, el grafólogo Vicente Lledó inició la Grafología Racional, consistente en un sistema de análisis grafológico basado en el estudio del trazo como una unidad de observación en sí misma, limitándose a analizar sus características esenciales a las que denominó *esencias*, a saber, velocidad, presión, forma, ritmo, dirección y tamaño, detectando en cada trazo las cualidades psicológicas y factores psicopatológicos asociados a ellas (Lledó, 2024; Miguel-Hurtado et al., 2014).

Efectivamente, el análisis de escritura o grafología es un método científico para identificar, evaluar y comprender la personalidad a través de los caracteres, trazos y patrones revelados por la escritura. La escritura revela la verdadera personalidad incluyendo las emociones más íntimas (Erikson, 1985), los miedos, la honestidad, las defensas y muchos otros. Los examinadores de escritura profesionales llamados grafólogos, a menudo identifican el perfil personal del escritor con una escritura a mano si bien, la precisión del análisis de la escritura, depende de la habilidad del analista (Esposito et al., 2019; Chaudhari y Thakkar, 2019; Ghosh et al., 2020; Hashemi et al., 2015).

La escritura a mano es un proceso complejo del Sistema Nervioso, utiliza todas sus estructuras cerebrales e involucra vías sensoriales, funciones motoras, praxis y de gnosia operando de modo conjunto y coordinado (Ghosh et al., 2020). Es una de las habilidades básicas y un medio importante para comunicarse con los demás, expresar a uno mismo y, por lo tanto, trascendental en todos los aspectos de la vida diaria. Aunque para algunos alumnos les resulte difícil, es una de las principales actividades desde la escolarización que promueven la participación en clase, la organización, transmisión y restitución del conocimiento en todas las etapas educati-

vas; proporciona una valiosa fuente de autoestima para niños y jóvenes, siendo clave para el éxito académico. Pese al auge de la digitalización la escritura a mano sigue siendo una necesidad personal, considerada en la Escuela Obligatoria y Superior como una competencia básica (Gouraguine et al., 2022).

Gómez (2021) especializada en formar a coach y terapeutas declara que la grafología también tiene la capacidad de indicar los ejercicios caligráficos pertinentes para reconducir y/o restaurar los estados mentales y carácter de forma positiva y eficaz. En este sentido, la grafología contribuye como una metodología de valor añadido a la actividad de los Recursos Humanos y Orientación Laboral para informar de aspectos de la personalidad relacionados con el desempeño laboral. Esto es, comunicación, empatía, liderazgo, inteligencia, visión de futuro y planificación, resiliencia, dotes de mando, parcialidad o sentido de justicia.

### **2.1.1. La información que la firma aporta sobre la personalidad de su autor**

En la búsqueda de medios confiables de autenticación e identificación del perfil psicológico de las personas, resulta relevante la capacidad de vincular aspectos de su identidad. Dentro de la grafología, el valor de la firma (<https://morganonline.com.mx>) sugiere vínculos claros de identidad con su autor porque revela información íntima y personal (Miguel-Hurtado et al., 2014). La firma, desde antiguo, desempeña un papel legal importante en la acreditación de personas y documentos. En base a ello, la grafología prueba que el estudio de las características de la firma tiene claros vínculos con su autor que puede predecir rasgos de personalidad (Ghosh et al. 2020; Ibrahim y Ramo, 2023).

Por todo lo expresado, existe una necesidad apremiante de desarrollar un método de análisis de escritura basado en grafología para estudiar comportamientos, sentimientos, emociones, identificar perfiles de personalidad, así como registrar los aspectos positivos y negativos personales y sociales de un individuo (Esposito et al., 2019; Ghosh et al., 2020). Los resultados sugieren que hay un valor renovado en el uso de la firma para revelar información sobre el firmante (Miguel-Hurtado et al., 2014). En este sentido de cosas, la importancia de los rasgos de personalidad en la educación, el empleo y la detección de enfermedades, han llevado a varios estudios a construir sistemas inteligentes que puedan identificar los rasgos de personalidad de cualquier individuo más allá de la escritura propiamente dicha y la observación directa del profesional basándose en su firma (Ibrahim y Ramo, 2023).

## **3. GRAFOLOGÍA APLICADA EN EL AULA**

La adolescencia es una etapa del ciclo vital, entre los 10 y 19 años, posterior a la niñez y anterior a la adultez, se caracteriza por cambios hormonales que, de forma generalizada, ocasionan inestabilidad emocional. Lo que, entre otros conflictos, dificulta la conciliación del adolescente con el mundo adulto. Acudir a un terapeuta profesional, al tutor de curso o responder a test de evaluación psicológica para orientar y/o aliviar situaciones de inestabilidad personal, requieren tiempo y esfuerzo económico, al margen de que los resultados satisfagan o no. La grafología permite en segundos conocer las líneas generales de la personalidad del alumno, su carácter y temperamento y sugiere propuestas de intervención para alcanzar la

sintonía entre profesor y alumno, base del logro académico. Tan sencillo para el profesor entendido como revisar la escritura en un folio sobre el pupitre. La presión del bolígrafo, la inclinación de las letras, la distancia entre ellas en una palabra o en una frase, la dirección de la frase entera, el orden en el espacio de la hoja (especialmente los márgenes), respetar los puntos de *ies* y *jotas*, la ortografía y los signos de acentuación, etc. Ofrecen información fiel de cómo es su autor.

Soy grado y doctora en Psicología, Perito en Psicografología, capacitación para el psicodiagnóstico de test proyectivos y ejercer de profesora de FOL, Introducción a la actividad económica y empresarial, y de Empresa e iniciativa emprendedora en la ESO, Bachiller y FP. En el desarrollo de mi profesión como docente, una de las herramientas básicas de mi metodología es la creación de fichas de trabajo relacionadas con la temática correspondiente a la asignatura o módulo, donde en la cabecera hay un espacio expreso para nombre, apellidos, fecha y curso/módulo. Esta información, aparte de localizar y permitir una gestión eficaz de las tareas a corregir, sugiere una idea general de la personalidad, carácter, temperamento y estado de ánimo del autor. Una magnífica ayuda para mejorar la relación alumno-profesor con el alumnado.

En uno de mis primeros días de curso, observé que un alumno escribía en mayúscula todas las actividades, con fuerte presión y las letras muy pegadas, deduje que debería ser una persona, con dificultad para aceptar los cambios y de fuerte carácter. Con el tiempo y el trato, se afirmaron mis conjeturas. Se trataba de un alumno, aunque afable, obstinado y poco asertivo al que le gustaba trabajar en solitario. Por mucho que le insistí en utilizar la letra mayúscula solo para títulos, inicio de frase y nombre propios, hizo pocos cambios al respecto.

Revisando fichas para su corrección, me llamó la atención un alumno que escribía su nombre que empezaba por “M” en minúscula y la inicial de su apellido comenzado por “T”, la escribía con esta “t”. Observé que era un alumno aparentemente tímido, poco hablador, que pasaba desapercibido detrás de sus gafas al final del aula sentado siempre junto a los mismos uno o dos compañeros. Cuando encontré el momento, de tranquilidad y en solitario, le expliqué que debía de escribir su nombre y apellidos con orgullo, sin miedo, con determinación, las iniciales claras y grandes diferenciadas del resto, pero guardando proporción. La “M” de su nombre en mayúscula clara y la “T” del apellido, por grande que fuere, debía tener la horizontal por encima de la vertical, sin cruzarla. Así lo hizo. A lo largo del curso aumentó discretamente su presencia y participación en el aula y se le veía interactuar con el resto de compañeros de aula. A final de curso obtuvo una de las cinco mejores notas de su clase.

En primero de la ESO se dio el caso de un alumno con conducta molesta, desafiante e irritante hacia profesores y compañeros que llegó a provocar varios episodios críticos en el aula. Su letra era fina y considerablemente alargada tanto por arriba como por debajo de la línea de escritura, llamaba extremadamente la atención cuando escribía solo su nombre y apellidos porque aumentaba aún más el tamaño. Nunca tenía bastante espacio para escribir en la ficha. Todo lo cual apuntaba a un Trastorno de Conducta Desafiante típica en niños que se resisten a dejar la infancia, pero ese diagnóstico no era mi cometido.

La escritura muy cuidada de formas redondeadas de una alumna cuyo trato era formal y agradable, que se expresaba bien y con fluidez, y completaba bien las tareas. Llamó mi atención

porque faltaba bastante a clase y, por lo general, entregaba las fichas fuera de plazo, además solía dormir en su pupitre (yo no le daba importancia porque imaginaba que algo debería estar pasando). Nuestro contacto era más para ponerse al día con sus tareas que otra cosa. Cuando consideré que había bastante confianza, le pregunté por qué fallaba tanto a clase, que si tenía algún problema personal. Resultó que hacía poco más de un año su madre había fallecido y no lo llevaba muy bien.

La ausencia de puntos sobre las *ies* claramente corresponde a un escritor poco diligente y algo perezoso, los que son como circulitos (la firma de Disney es un claro ejemplo) indican fantasía. Las *g* y *j* poco cerradas por debajo, podrían ser propias de personas amables, sociables, pero con poca empatía, que no se entregan, su *yo* está siempre antes, tanto más cuanto más abiertas. Sugiero no esperar mucha implicación o una retroalimentación generosa por parte de ellos. Si bien esto podría afectar más a su vida social que a la relación alumno-profesor que puede ser magnífica.

La letra tipográfica sin uniones entre ellas es propia de personas independientes, introvertidas, poco comunicativas, lo que cada día es más común encontrar en el aula. Si además escriben nombre y apellidos en minúscula estaría informando de una persona tímida e introvertida. Nunca desaprovecho la oportunidad de contar a mis alumnos cada vez son más utilizados los manuscritos en las pruebas de reclutamiento para la selección de personal, y que uno de los criterios de elegibilidad es apartar aquellos cuyas *ies* no llevan su puntito correspondiente.

En otra ocasión me sorprendió la firma de una alumna por simple, se trataba de una raya horizontal cruzada en el centro por una vertical dibujada con varios trazos iguales con mucha presión. A mi juicio, claramente apuntaba a un trauma en el tiempo; esa raya horizontal marcaba un antes y un después. Pese a que me resultaba osado preguntarle a la alumna por ello, pues se trataba de evitar los rodeos para preguntar qué pasaba, encontré el momento y le dije: Me llama poderosamente la atención tu firma, pero me preocupa un poco esa raya vertical tan marcada en el centro. Por lo que sé, debería hacer referencia a un suceso anterior desagradable ¿hay alguno que consideres relevante en tu vida? Contestó: la separación de mis padres. Se trataba de una hija única, impaciente e inquieta en el aula, bastante intransigente con sus compañeros y algo independiente. Su firma me llevó en tiempo record a conocer las claves de su situación personal, lo que me sugirió que la paciencia, la tolerancia controlada y el razonamiento deberían ser claves para nuestra relación. La raya enérgica y marcada horizontal, resultó ser la inicial de su nombre “V”.

Otra firma que me quitó horas de sueño fue la de D. S. de 24 años. No era alumno mío, pero conocí su rúbrica al pedirle en varias ocasiones firmar sus prácticas duales para el departamento de Prácticas y Empresa del centro. Me sorprendió de modo preocupante que la “D” de su nombre la escribiese en minúscula con “d”, separando el semicírculo de su vertical, y el apellido con una “S” de tamaño extragrande. La forma de escribir la “D” de su nombre sugería claramente estar pasando por una situación personal crítica. Dado que no era alumno mío, me resultaba insolente por mi parte, buscar el encuentro para aclarar mis sospechas. Se trataba de un chico de trato cordial, comunicativo y de sonrisa cálida. Encontrado el momento, me lancé a ello, tuve que explicarle que era psicóloga y grafóloga, gracias a su edad y su carácter afable fue fácil que no me tomara por una chiflada. Resultó que hacía dos años había fallecido su padre y aún no lo

había superado. De hecho, cuando me lo crucé iba a solicitar el aplazamiento de sus estudios por un año. Me dijo que la “S” de su apellido la escribía expresamente más grande en honor y recuerdo de su padre. Como ya he venido diciendo, le expliqué la importancia de las iniciales al escribir nombre y apellidos, especialmente en la firma. Y le pedí, por la mejora de su estado emocional, que escribiera la “D” de su nombre en mayúscula y la “S” del apellido en el mismo tamaño. Prometió hacerlo tal y como yo le había indicado. Además, le expliqué que el duelo es un trauma que se ha de pasar, pero que cuidara de no alargarlo más allá del año del aplazamiento de sus estudios. También prometió acabar los estudios en el plazo estipulado.

Estas son algunas de las anécdotas que, en el desempeño de mi docencia, consolidan cada día más, mi confianza en el valor de la grafología y la escritura a mano en las aulas. Los ejercicios de caligrafía, además de enseñar la escritura base clásica, ligeramente inclinada y unida, para que el alumno, poco a poco, con esa referencia, vaya personalizando la suya. Propician una mejora de los estados emocionales, perfilan la personalidad, mejoran la conducta y las relaciones interpersonales y, en consecuencia, el nivel académico y las expectativas de futuro.

#### **4. PROPUESTAS DE CONTENIDO PARA LOS EJERCICIOS DE CALIGRAFÍA EN FP**

García et al. (2019) expresan que, la formación profesional básica es una alternativa excelente para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. A saber, familias desestructuradas, problemas de salud física y psicológica, con desmotivación, baja autoestima, falta de confianza y estímulos para un proyecto de futuro, problemas escolares de fracaso, absentismo y abandono. Destacan la necesidad de adaptar *ad hoc* la formación teórica y práctica conjuntamente con una sólida intervención socioeducativa, donde se impliquen los docentes, tutores, centros de formación e instructores del lugar de prácticas, para lograr su integración en el contexto familiar, social y laboral en el que viven. A este fin, la caligrafía como parte de la metodología de enseñanza y aprendizaje, contribuye de forma eficaz.

Cada profesor puede customizar el contenido de las plantillas según convenga a su alumnado. Se sugiere que, para FPB los ejercicios caligráficos deberían centrarse en los temas de cultura general, los relacionados con el módulo de FOL, los números y la firma. Para los Ciclos Formativos Medio y Superior en el contenido de los módulos de su especialidad y el de FOL, los números y la firma. También podrían incluirse textos de la narrativa clásica y actual. Los ejercicios de caligrafía son ideales para ocupar tiempos muertos a lo largo del horario académico.

Considerando el interés del análisis de la escritura a mano basado en la grafología para identificar el comportamiento humano que puede ser invisible a los ojos, el análisis de la escritura se vuelve esencial (Ghosh et al., 2020; Gómez, 2021; Lledó, 2024; Poizner, 2013; SEGUCORP, 2024).

*En orden a reeducar y practicar la escritura a mano, la firma, mejorar el rendimiento académico y autoestima del alumnado. Se adjuntan en la Tabla 1 ideas para la consulta, adquisición y creación de fichas relacionadas para su aplicación en los entornos de FP.*

**Tabla 1.** Ideas para la adquisición y creación de fichas de escritura a mano (por el autor)

---

1. Amazon. Cuadernos de escritura a mano para adultos.
2. Creador de escritura a mano. <a href="https://www.teachstarter.com/au/widget/handwriting-sheet/">https://www.teachstarter.com/au/widget/handwriting-sheet/</a>
3. Esteve. Los “Cuadernos de estimulación cognitiva de Esteve” aportan ideas de estructura y diseño. <a href="https://www.esteveagora.com/farmaceutico/cuadernos-de-estimulacion-cognitiva">https://www.esteveagora.com/farmaceutico/cuadernos-de-estimulacion-cognitiva</a>
4. YouTube. Tutoriales para utilizar el tipo de letra punteada y crear tus propias fichas. <a href="https://youtu.be/31fTKYQSVI8">https://youtu.be/31fTKYQSVI8</a> <a href="https://youtu.be/Kn9JxwIkN6A">https://youtu.be/Kn9JxwIkN6A</a> <a href="https://youtu.be/K7UB4zxniho">https://youtu.be/K7UB4zxniho</a> <a href="https://youtu.be/QpGujJ-EQKE">https://youtu.be/QpGujJ-EQKE</a>

---

## REFERENCIAS

- Esposito, E., Amorese, T., Buonanno, M., Cuciniello, M., Esposito, A. M., Faundez-Zanuy, M., Likforman-Sulem, L., Riviello, M. T., Troncome, A., y Gordasco, G. (2019). Handwriting and drawing features for detecting personality traits. Paper presented at the *2019 10th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications*, 79-84. <https://doi.org/10.1109/CogInfoCom47531.2019.9089985>
- Chaudhari, K., y Thakkar, A. (2019). Survey on handwriting-based personality trait identification. *Expert Systems with Applications*, 124, 282-308. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.01.028>
- Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., y Martínez-de-Morentin, J. (2020). Influence of self-esteem and attention on the academic performance of ESO and FPB students. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 25(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.001>
- Corr, P. J., y Krupić, D. (2020). Approach–Avoidance theories of personality. In P. J. Corr & G. Matthews (Ed.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 259-272) Cambridge. <https://doi.org/10.1017/9781108264822.025>
- Doi, S., Isumi, A., y Fujiwara, T. (2022). Association between maternal adverse childhood experiences and child resilience and self-esteem: Results from the K-CHILD study. *Child Abuse & Neglect*, 127, 105590. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105590>
- Efthymiou, L., y Zarifis, A. (2021). Modeling students’ voice for enhanced quality in online management education. *The International Journal of Management Education*, 19(2), 100464. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100464>
- Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. [https://www.academia.edu/38779034/Erikson\\_El\\_Ciclo\\_Vital\\_Completado\\_pdf](https://www.academia.edu/38779034/Erikson_El_Ciclo_Vital_Completado_pdf)
- García, A. F., Llamas, J. L. G., y Pérez, M. G. (2019). La Formación Profesional Básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, (36), 211-231. <https://doi.org/10.5944/rdh.36.2019.22564>
- Ghosh, S., Shivakumara, P., Roy, P., Pal, U., y Lu, T. (2020). Graphology based handwritten character analysis for human behaviour identification. *CAAI Transactions on Intelligence Technology*, 5(1), 55-65. <https://doi.org/10.1049/trit.2019.0051>

- Gómez, A. (2021). *Grapholife*. <https://grapholife.com/tag/informe-grafologico/>
- Gouraguine, S., Qbadou, M., y Mansouri, K. Handwriting treatment and acquisition in dys-graphic children using a humanoid robot-assistant. Paper presented at the 2022 *IEEE Global Engineering Education Conference*, 1658-1663. <http://doi.org/10.1109/EDU-CON52537.2022.9766701>
- Hashemi, S., Vaseghi, B., y Torgheh, F. (2015). Graphology for farsi handwriting using image processing techniques. *IOSR Journal of Electronics and Communication Engineering*, 10(3), 1. <http://doi.org/10.9790/2834-10310107>
- Ibrahim, R. T., y Ramo, F. M. (2023). Hybrid intelligent technique with deep learning to classify personality traits. *International Journal of Computing and Digital Systems*, 13(1), 231-244. <http://dx.doi.org/10.12785/ijcds/130119>
- Kamstrup, A. K., y Aarkrog, V. (2023). VET students' perception of meaningfulness. In C. Nägele, N. Kersh, y B.E. Stalder (Ed.), *Trends in vocational education and training research. vol VI. proceedings of the European conference on educational research (ECER), vocational education and training network*, pp. 1-7. Paper presented at ECER 2023, Glasgow, United Kingdom. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8207641>
- Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. *Science*, 164(3880), 635-643. <https://doi.org/10.1126/science.164.3880.635>
- López-Alonso, S & Penadés, M. (2023). Análisis del aprendizaje cooperativo para la enseñanza y aprendizaje de FOL. In *Alcantud-Marín et al. (Ed.)*, pp. 1111-1121. Dykinson.
- Marhuenda-Fluixá, F., Olmeda Rodríguez, E., Córdoba Iñesta, A. I., Nägele, S. I. C., Kersh, N., y Stalder, B. E. (2021). The relevance of training for work among youth at risk: Research in ac-credited second chance schools in Spain. In Nägele, C., Kersh, N. & Stalder, B. E (Ed.), *Trends in vocational education and training research, vol. IV. proceedings of the European conference on educational research (ECER)* (pp. 170-176) VETNET. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5172271>
- MEFPD. (2023). *Estadística del alumnado de Formación Profesional curso 2021-2022 enseñanzas de Formación Profesional*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3fd4f22f-a477-479a-8e9a-b92f5e2344a6/nota-2021-2022.pdf>
- Miguel-Hurtado, O., Guest, R., Stevenage, S. V& Neil, G. J. The relationship between handwritten signature production and personality traits. Paper presented at the *IEEE International Joint Conference on Biometrics*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/BTAS.2014.6996245>
- Park, G. (2013). Writing is a way of knowing: Writing and identity. *ELT Journal*, 67(3), 336-345. <https://doi.org/10.1093/elt/cct012>
- Poizner, A. (2013). *Clinical graphology: An interpretive manual for mental health practitioners*. Thomas, C. C. Google book.
- Pu, D. F., y Rodriguez, C. M. (2023). Child and parent factors predictive of mothers' and fathers' perceived family functioning. *Journal of Family Psychology*, 37(1), 121-131. <https://doi.org/10.1037/fam0000971>
- SEGUCORP. 2024. *Análisis grafológico*. <https://segucorp.com.mx/nuestros-servicios/analisis-grafologico/>

- Tomillo, Fundación. (2022). *El perfil del alumnado de Formación Profesional Básica en España*. <https://tomillo.org/wp-content/uploads/2023/02/El-perfil-de-FPB-Resumen-ejecutivo.pdf>
- Yang, Y., Li, J., Zhang, J., Zhou, K., Kao, H. S. R., Bi, H., y Xu, M. (2022). Personality traits modulate the neural responses to handwriting processing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1516(1), 222-233. <https://doi.org/10.1111/nyas.14871>

# Una hibridació i una relectura dialèctica medieval de Jofre de Foixà

---

Robert March Tortajada

*Universitat d'Alacant (Espanya) - IIFV (Espanya)*

Julia Haba-Osca

*Universitat de València (Espanya) - IUCIE (Espanya)*

**Abstract:** If the stories of the mediaeval past have survived and have taken written form, it is not by chance. The world we are witnessing, which is that of the common languages, is different and, at the same time, shared. However, our attention goes beyond the current maps and borders. In fact, we are thinking of the identities that have emerged from the aesthetic relationships that have been conjugated, to the extent that a singularity has formed part - and not only in the Middle Ages. Hence, not only nowadays, but also in terms of the desire to communicate a specific message. As for instance, in Jofre de Foixà's case, author of songs and a key figure for understanding the context of the end of the 13th century and the beginning of the 14th century in the Crown of Aragon, beyond being a grammatical preceptor. The interest in studying this mediaeval author can help us understand more clearly what is a literary canon and what is not.

**Keywords:** mediaeval poetry, Jofre de Foixà, Jaume II, literary canon

## 1. INTRODUCCIÓ

Una característica comuna dels textos que es van generar durant l'Edat Mitjana va ser l'anonimat, perquè, a diferència de les concepcions contemporànies d'autoria, que de vegades treballen al voltant de la noció d'artista desenvolupada arran del Romanticisme o influenciades per les lleis modernes de *copyright*, era percebuda en altres termes (Minnis, 2011). En lloc de fer que algú fora responsable del compliment dels drets de propietat, la contribució a l'enriquiment i l'expansió de la pròpia cultura s'entenia com una tradició intel·lectual moralment autoritzada. Generalment, podien no haver-hi categories fixes d'escriptor, de copista o de traductor, ja que és fomentava la participació en diversos rols en funció de les capacitats. D'aquesta manera, la reproducció literària i la difusió de la informació esdevenien unes tasques més eficaces per a tothom.

Aquesta creença no sempre es va mantindre de la mateixa manera en tot Europa. De fet, pel que al context anglòfon afecta, podem parlar-ne d'una tensió palpable entre la naturalesa tradicional de la composició poètica de l'anglès antic i l'efecte d'autoria, sobretot, en contraposició als desitjos de la tradició llatina, que va apostar pel món literari (Bredehoft, 2009). El canvi de dinàmiques va implicar una major distància entre l'autor i el públic i va obligar al primer a cridar l'atenció del segon. L'acte de llegir ja no remetia només a l'oralitat d'un text per a l'entreteniment de masses, sinó a una activitat de creació que exigia la implicació del lector perquè

meditara sobre qualsevol història llegida (Coleman, 2005). Aquelles que només haurien vist la llum a través de la transmissió oral tenien ara l'oportunitat de ser llegides gràcies a l'escriptura i/o a la transferència.

Actualment, quan un professor de literatura o de didàctica de la llengua encomana la lectura d'un text, hauria de tindre present no únicament que l'escriptura té la capacitat de fixar i oferir la possibilitat de llegir la mentalitat d'un temps determinat, sinó plantejar quins són els esdeveniments que han pogut ocórrer perquè una narració esdevinga escrita. És a dir, reflexionar sobre els llegats i les potencialitats amb què la literatura es torna memòria col·lectiva. Italo Calvino recomanava la relectura dels clàssics i ens feia entendre que llegir és rellegir. En aquest sentit, cal cercar en l'Edat Mitjana per tal de trobar els primers testimonis d'històries –també de ficció–, que haurien nascut al caliu d'un món tot afavorint la transmissió del coneixement, entre d'altres, via l'oralitat, assumpte encara de gran interès per a l'etnopoètica.

Anar enrere en el nostre passat literari ens pot permetre d'endinsar-nos en les fantasioses imatges de dragons i herois, o en els temes cavallerescos predominants, molt especialment a partir de l'èxit de la matèria de Bretanya, però també pensar que l'espai narratiu per a la mitologia i la màgia fou més complex, ja que aquesta es presentava, sobretot, en els elements més rellevants a transmetre (March i Haba-Osca, 2023). Va ser la poesia, però, el gènere que va mantenir la posició literària central a l'Edat Mitjana durant molt de temps (Dalrymple, 2008; Lambdin i Lambdin, 2002; Treharne i Walker, 2010), perquè es va considerar la forma més elevada de discurs. Tanmateix, si ocupà una posició principal a l'hora de difondre els quefers i els pensaments, foren els gèneres els que acabaren mutant mentre que els grans temes (els problemes, l'amor, la lloança a déu i la vida i la mort en els discursos més elevats) s'hi van adaptar. Pensem, per exemple, en John Gower, qui feu servir el francès, el llatí i l'anglès en la seua poesia –*Mirour de l'Omme o Speculum Hominis* (ca.1376–1379), *Vox Clamantis* (ca.1377–1381) i *Confessio Amantis* (ca. 1386–1393) – alhora que l'al·legoria –sobretot la moral– i l'amor cortès influïren en l'obra narrativa de Geoffrey Chaucer: *The Canterbury Tales* (1387-1400).

Vint-i-quatre històries, amb més de 17.000 línies, en què van participar 30 pelegrins fent un viatge des del santuari de Thomas Becket a Canterbury (Pugh, 2013), van servir a Chaucer d'excusa per a reunir persones d'orígens totalment dispars, la presència de les quals hauria estat difícil de justificar d'una altra manera. A més a més, *The Canterbury Tales* va ser precisament un dels primers textos privilegiats que va arribar a la impremta anglesa, cosa que li va permetre gaudir d'una enorme popularitat. Precisament, William Caxton va imprimir aquesta col·lecció junt amb altres títols que s'acompanyaven de nom, com per exemple, *Confession Amantis* (1390), de Gower, i *Le Morte d'Arthur* (1485), de Sir Thomas Malory. Per tant, aquest fet va proporcionar als lectors “una visió global d'una gamma d'experiències morals” (Sanders, 1994, p. 80).

En el nostre context i temps abans, Llull va escriure en català, llatí i àrab una literatura quasi inabastable amb el desig de pregonar les bondats del cristianisme, sota una mística que, almenys en part, va beure de les aigües de la poesia trobadoresca. Considerar els orígens de la lletra escrita ens fa entendre que la lectura que hom puga tindre a les mans probablement prové d'un altre lloc i d'un altre temps anterior. En la història, també de la literatura, ocorre que hi ha certs moments –diferents cruïlles–, en què alguns dels seus personatges són oblidats o, potser inclús, eclipsats per d'altres, sent transportats a una mena d'estadi de difícil entrada. Per tant,

considerem que cal intentar omplir els buits deixats pel pas del temps per a endinsar-nos en els seus estudis. Sobretot, si aquests han estat desatesos per la crítica o, com a mínim, si aquesta no ha sigut suficientment efectiva perquè se'n parle en l'actualitat. Tot i que som conscients que hi ha molts exemples d'interés, la nostra proposta ací se centra en la figura de Jofre de Foixà, l'autor de *Les regles de trobar*, perquè potser les seues cançons, tal com les pensà István Frank (1954), podrien anticipar-se a Petrarca, l'anomenat pare de l'Humanisme.

## 2. JOFRE DE FOIXÀ: UN AUTOR NO MASSA ESTUDIAT

Som del parer que allà on l'home ha tingut por de perdre el poder o, potser, ha sentit la necessitat de mantindre'l, hauria escrit, allunyat de tota innocència, allò que haguera considerat com a digne de ser recordat. Des de l'Antiguitat, hom hauria emprat una pedra, un papir o, inclús, la façana d'algun temple, bé per a escriure la memòria bé per a dictar quin hauria de ser el comportament humà, o tot plegat, segons la tècnica i la tecnologia que li haja estat a l'abast, cosa que li hauria permés de redactar, per exemple, cròniques i històries de pobles. Tanmateix, no per a oferir-les a les generacions futures, sinó per a explicar-se i demanar-se pels orígens. Així, potser mitjançant descripcions detallades i narracions acompanyades de cites d'autoritat, s'hauria assegurat l'oficialitat del missatge. I és en aquest tira i arronsa entre el missatge i el missatger en què entenem que es mou el vincle que filagarsa la *translatio studii* i la *translatio imperii*, conceptes els quals, des de parers no massa distants, han reflexionat investigadors com Fritz (2004), Fenzi (2015) i Renedo (2012), entre d'altres.

En aquest sentit, l'home medieval hauria dibuixat una mena de linealitat per a exposar el passat, per tal de preguntar-se per quina hauria estat la transmissió del coneixement temps ençà fins al seu present. Una exegesi, en definitiva, amb la qual hauria deixat testimoni per a un context –l'europeu– en què les ciutats, les Universitats i les catedrals haurien anat de la mà.

Jofre de Foixà fou un trobador a la darrerria del XIII, pròxim a l'espiritualitat defensada pels beguins. De fet, si a inicis del segle passat, i també durant les primeres dècades, Foixà sí que va cridar l'atenció d'alguns especialistes (Massó, 1924), tot causant un ressò en altres investigadors posteriors (Frank, 1954; Li Gotti, 1952; Riquer, 1975), potser siga ara el moment de tornar a ell novament, tal com han fet alguns estudiosos més recents (Cabrè, 2013; Pfeffer, 2011). No únicament, però, per a rellegir-lo, sinó per a entendre les arrels de la lírica de la Corona d'Aragó.

En efecte, cal destacar-ne la importància del context historicocultural de Jofre de Foixà, qui, entre d'altres, al nostre parer, es troba immers en una mena de triangle sostingut, d'una banda, per la Mediterrània, la política i l'Art; d'altra, la religió, el reis d'Aragó –Jaume II, el Just i Frederic de Sicília– i, en certa mesura també, per la proximitat a Arnau de Vilanova (1240-1311). En aquest sentit, situem Foixà en un món en expansió, a mitjan camí entre una ciència puixant gràcies a la filosofia i a la medicina hipocràtica i galènica, que es feia lloc davant d'una religió en crisi, a més de les controvèrsies i l'heretgia, amb què Vilanova, contra alguns tomistes, filòsofs i teòlegs de París, va concloure a datar l'any 1376 com el de l'arribada de l'Anticrist: "el *tro fort* [...] la teràpia de xoc que la cristiandat necessitava en aquell moment" (Mensa, 1997, p. 59; 1998, p. 27; 2013, pp. 479 i 482, 490).

Martí de Riquer (1975, pp. 1647-1649), tot partint d'alguns estudis anteriors, presenta una nota biogràfica de Jofre de Foixà que, tot i no ser molt extensa, encara ens aporta dades rellevants. De manera aproximada, el medievalista fixa tant la data d'incorporació del poeta a l'orde

dels franciscans (1267) com la del seu traspàs (1295). Segons Riquer, Foixà provindria d'un llinatge de senyors –el segon de Bernat de Foixà– i de ben jove ingressaria en el de sant Francesc d'Assís, tot i que després en formaria part del de Benet, a sant Feliu de Guixols, almenys fins que fora anomenat, per Pere el Gran, procurador del monestir de sant Pere de Gallifants, a Girona. En tot cas, Martí de Riquer exposa que Foixà també s'encarregaria de diferents missions a Roma, com a mínim, fins l'any 1293, data en què apareix com a abat del Monestir de sant Giovanni degli Eremiti de Palermo. Per tant, almenys tres anys abans de morir, romandria a Itàlia. A més, remet a una butlla de Bonifaci VIII, qui l'afavoriria amb certs privilegis que li haurien estat negats, per haver sigut menoret abans que benedictí (Riquer, 2013, p. 1647).

També ha estat documentada l'estada de Foixà a la cort pontificia d'Agnani, ciutat en la qual, l'any 1303, segons conta la llegenda, el papa sofriria una bufetada encarregada per part de Felip el Bell, cosa que Dante retrataria als versos 85-90 del “Cant XX del Llibre del Purgatori”, de *La Divina Comèdia*.

*Perché men paia il mal futuro e'l fatto,  
veggio in Alagna intrar lo fiordaliso,  
e nel vicario suo Cristo esser catto.  
Veggiolo un'altra volta esser deriso;  
veggio rinovellar l'aceto e'l fele e tra vivi ladroni esser anciso.*

Segons Joan Francesc Mira, Guillaume de Nogarete i Sciarra de Colona empresonaren Bonifaci VIII, tot seguint les indicacions del rei francès (Dante, 2011: 669-671): “I a fi que els mals futurs i passats semblen / menors, veig, a Anagni, entrar la flor de lis” (Dante, 2011, p. 669, vv. 85-86). A més, als *Annales du Midi: revue archéologique, historiques et philologique de la France méridionale* (vol. 36, núm. 141-142), Massó va publicar un article intitulat “À propos d'une pièce inconnue de Jaufré de Foixà”, en què també hi feia esment a l'episodi de la butlla papal, alhora que establia la relació entre les *Regles* –escrites per ordre de Jaume II (Massó, 1924, p. 313; Riquer, 2011, p. 1647)– i els *Razos* de trobar de Ramon Vidal de Besalú (1924, p. 313; Li Gotti, 1952, p. 9).

Tanmateix, Massó hi destaca, per exemple, els noms de Beatriu, mare de Jofre de Foixà, i el de Cecília, Bernat i Arnau, els dels germans. El darrer fill, una vegada mort el pare, continuà amb la tasca d'administrador de la casa (1924: 314). A més, cita l'any 1285, en què el monestir de sant Pere de Gallifants quedà mig destrossat per la invasió de les tropes franceses. L'erudit pensa en Sicília com el lloc en què Jofre de Foixà hauria escrit les *Regles*, concretament, entre 1286-1291: “*Dans la dédicace de son ouvrage, il se félicite de ce que le Prince en trobar s'adelit; de ces goûts poétiques nous avons en effet une preuve dans la dansa, oubre de Jacques, qui fut commentée par Anaut de Villeneuve*” (Massó, 1924, p. 315).

### 3. LES HIBRIDACIONS D'UNA NAU A LA DERIVA

En efecte, les inquietuds intel·lectuals de Jaume II queden demostrades, per exemple, amb la fundació de l'Estudi General de Lleida, allà pels volts de l'any 1300, però també per la composició de la seua dansa, amb una glossa del mestre Arnau de Vilanova (Cabré, 2013, pp. 484-485). D'acord amb Cabré, aquesta només s'ha conservat en un únic manuscrit, cosa que evidenciaria

l'escassa tradició de còpia en aquesta època. Arnau de Vilanova la glossà com a *Dancia illustris regis Aragonorum*. De fet, va incloure el poema reial entre els textos presentats a Climent V, localitzats al manuscrit Vat. Lat. 3824. A més, amb el comentari del metge i arquiatre, hom pot percebre que “el cap catòlic que ha editat el poema deplora l'estat de l'Església, la qual, com una nau que va a la deriva, necessita l'ajut de la Verge Maria” (Cabré, 2013, pp. 271 i 484-485).

La dansa “és un poema al·legòric, adreçat a la Mare de Déu, sobre els perills d'una Església a la deriva com una nau enmig de la tempesta que [...] manlleua l'estructura de la ballata siciliana *Moltò ch'io non cantai* [...] del final del segle XIII”. Encara més, la composició ofereix un cas d'hibridació: “una dansa occitana, conforme a la definició posterior de les *Leis d'amors*, però bastida sobre un esquema insòlit en aquesta tradició, que després va servir de model en la tradició siciliana” (Cabré, 2013, p. 271). En aquest sentit, Ettore Li Gotti assenyala el caràcter de modernitat de Foixà, tot just, en relació a les *Leis*: “[...] *uno spirito modernizzatore, che non si manifesta soltanto nel cambiare le citazioni o nel porres ullo stesso pano versi di autori celebri e versi di trovatori sconosciuti, che potrebbero po esso dello stesso Foixà*” (Li Gotti, 1952, p. 19).

Pel que al bagatge literari afecta, Massó Torrents el defineix com a “mèdiocrement brillant” (1924: 316), atès que, més enllà de les *Regles*, hom només pot parlar de quatre cançons que haurien estat atribuïdes a Foixà: I. *Be m'a lonc temps menat a guitza d'aura*; II. *Be volgra fos mos cors tan regardans*, III. *Be volria, quar seria razos* i IV. *Subra fusa ab cabirol*. El títol d'aquesta darrera composició encara té un cert caràcter enigmàtic (Pfeffer, 2011). És clar que els investigadors que s'han preocupat per l'obra del monjo empordanés parteixen quasi exclusivament de l'edició duta a terme per Li Giotti l'any 1952, sota l'aixopluc de l'Istituto de Filologia Romanza dell'Università di Roma. Val a dir que l'obra que l'italià intitula *Jofre de Foixà. Vers e regles de trobar a hores* d'ara està publicada en línia: “*Le oppere del Foixà hanno tutte una scarsa tradizione manuscrita, che ci riconduce facilmente a un ristretto ambiente catalano*” (Li Gotti, 1952, p. 21).

També als *Annales du Midi*, István Frank (1954, pp. 259-268) va publicar un treball dedicat a les cançons de Jofre de Foixà, amb la intenció de reflexionar no únicament sobre els papers dels trobadors europeus i els vincles que els uneixen, sinó per a rumiar al voltant dels precedents de Petrarca, on, segons el romanista francòfon d'origen hongarés, Jofre de Foixà ocuparia un lloc privilegiat. En “*La chanson 'Lasso me' de Pétrarque et ses prédécesseurs*”, Frank viatja al passat per tal de cercar-ne els rerefons poètics de dita composició de l'autor del *Cançoner*, localitzada al Vat. Lat. 3195 (dins la “*70e place des Rerum vulgarium fragmenta, 7e parmi les chanchons*” (Frank, 1954: 259). De fet, presta atenció a la procedència provençal dels primers versos:

*Lasso me, ch'i' non so in qual parte pieghi  
la speme, ch'è tradita omai più volte:  
che se non è chi con pietà m'ascolte,  
perché sparger al ciel sí spessi preghi?  
Ma s'egli aven ch'anchor non mi si nieghi  
finir anzi'l mio fine  
queste voci meschine,  
non gravi al mio signor perch'io il ripreghi  
di dir libero un dí tra l'erba e i fiori:  
Drez et rayson es qu'ieu ciant e 'm demori.*

Al nostre parer, el moll de l'os del treball de István Frank va més enllà del codi lingüístic emprat, ja que l'interés rau en l'esquema mètric usat per Jofre de Foixà, per exemple, a la cançó *Be m'a lonc temps menat a guiza d'aura*, que, segons l'investigador, hauria estat escrita entre 1280 i 1290 (1954: 261). Per a Li Gotti aquesta cançó esdevé un dels millors exemples de la cultura de Foixà, perquè “*come versi finali di ogni singola strofe un verso di altro illustre compositori [...] Arnaut de Maroill o di Perdigon, di Folquet de Marseilla o del limosino Gaucelm Faidit o di Pons capdoill*”, és a dir, “*uno dei quali versi era già estat scleto como esemplo da Raimon Vidal nelle sue Razos*” (Li Gotti, 1952, p. 14).

Frank hi destaca també el conjunt de les sis estrofes, junt amb la cobla d'acomiadament, cosa que li permet de comparar també Foixà amb les composicions de Perdigon, un joglar francès del segle XII. No obstant això, les intertextualitats no es detenen, perquè si Perdigon, tot remetent l'Amor, escriu “*aissi cum naus cui vens men'a mal port, / m'a mal'amors menat, no sai per que*”, Jofre de Foixà, en canvi, fa “*be m'a lonc temps menat a guiza d'aura / ma bon amors, quo fai naus sobre vens*” (Frank, 1954, p. 262), que, en la nostra opinió, recorda la dansa de Jaume II, almenys, si substituïm el mot església pel concepte amor, això sí, l'un i l'altre, vers la nau.

Altres al·lusions d'interés tenen a veure amb Gace Brulé, cavaller, noble i trobador, pròxim a l'orde del Temple i autor de 69 cançons, 57 de les quals encara conservarien la música. Segons el romanista, sembla ser Brulé –concretament, les peces *Tant m'a mené* i *Se par mon chant*– el model que Jofre de Foixà pren com a preferent: la forma mètrica *a b b a / b a b*, en què *a* és femenina i *b* masculina; l'esquema contrari a l'usat per Gilles de Vieux-Maison: “*Car il connaît la source de cette formule métrique et il a son de rétablir l'ordre primitif des rimes: a est chez lui féminine et bé masculine come dans Gace Brulé, non inversement, comen dans Gilles de Vieu-Maisons*” (Frank, 1954: 264). L'anàlisi desplegat per l'intel·lectual configura “*une chaîne*” (1954: 268), que, com si d'una rima capcaudada es tractara, conjumina i cus diferents tradicions, que passen no ja de les influències que Massó trobava en l'occità, sinó del viatge que l'italià fa cap al provençal i aquest al francès i, alhora, “*se rattache a la fois aux versos cum auctoritate et aux hymes à citations ambrosiennes*” (Frank, 1954, p. 268).

#### 4. CONCLUSIONS

Per a concloure, i d'acord amb István Frank, que segueix a M. Ernst Robert Curlius, en estudiar Jofre de Foixà cal atendre la lírica, açò és, la barreja de ritmes, “*la bigarrure des rythmes, au croisement des textes*”, tot just, fins a arribar, a la “*dignité que Dante réclamera, un siècle plus tard, pour son vulgare illustre*”. Encara més, la seua iniciativa esdevé un símbol de la nova dignitat dels poetes de la cort a la recerca d'un humanisme “*celui la Lange vulgaire, qui ha évillé des échos si profonds chez Dante, et si précis, chez Petrarca*” (Frank, 1954: 268).

De l'oralitat hem passat a l'escriptura: abans de la impremta, els escribes eren els encarregats de copiar els llibres a mà. Ara bé, només aquells textos la lectura dels quals ha estat interessada –llevat dels registres històrics que testimonien la veracitat d'alguns esdeveniments–, per això, l'ús de documentació escrita com a prova continuava sent un objectiu poc realista (Peacey, 2013). Fets com aquest ens porta a demanar-nos, no podem no fer-ho, per quin és el cànon literari una vegada un text s'allunya de la tècnica i de la tecnologia de la seua època.

El text imprès ha transformat la manera en què s'ha generat la informació i com circula, tot incorporant-ne un canvi absolut d'ordre, encara vigent. En l'Edat Mitjana, l'accés a còpies de llibres reals estava molt restringit per a la majoria, tot i que no tan inaccessible com abans de la invenció (Dalrymple, 2008). Potser els fusters, els artesans o els comerciants tenien l'oportunitat de llegir una història que temps enrere els era impossible. Tal com ens ocorre a nosaltres hui en dia, que, d'una banda, la digitalització i a la disseminació de la literatura medieval, amb tots els ets i els uts, ens facilita l'accés a textos antics en l'actualitat i, d'altra, ens permet atendre a autors, potser, als margens d'un cànon.

## REFERÈNCIES

- Alighieri, D. (2011). *Divina Comèdia*, Barcelona: Proa.
- Bredehoft, T. A. (2009). *Authors, Audiences, and OE Verse*. University of Toronto Press.
- Cabré, M. (2013). "La lírica d'arrel trobadoresca, Història de la Literatura Catalana" (À. Broch dir.), *Literatura Catalana Medieval. Dels orígens al segle XIV*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana, Barcino, pp. 219-296.
- Coleman, J. (2005). *Public Reading and the Reading Public in Late Medieval England and France*. Cambridge University Press.
- Dalrymple, R. (2008). *ME Literature: A Guide to Criticism*. Wiley.
- Fenzi, E. (2015). "Translatio Studii et Imperii. Appunti per un percorso", *Interfaces*, núm. 1, pp. 170-208.
- Fritz, J. (2004). "La légende des colonnes de marbre et de brique", *Cahiers de civilisation médiévale*, 47e année (n°186), avril-juin, pp. 127-151.
- Frank, I. (1954). "Lasso me de Pétrarque et ses prédécesseurs", *Annales du Midi: revue archéologique, historiques et philologique de la France méridionale. Hommage à la mémoire d'Alfred Jeanroy*, 66(27), pp. 259-268.
- Lambdin, L. C. i Lambdin, R. T. (2002). *Companion to Old and ME Literature*. Greenwood Press.
- Li Gotti, E. (1952). *Jofre de Foixà. Vers e regles de trobar*, Istituto de Filologia Romanza dell'Università di Roma, Collezione di Testi e Manuali fondata da Giulio Bertoni e diretta da Angelo Monteverdi, Modena, Società tipografica Modenese.
- March, R. i Haba-Osca, J. (2023). "Beowulf, el origen del héroe", en Ortega-Sánchez, D. i López-Padrón, A. (eds.) *Educación y Sociedad: claves interdisciplinarias*, Madrid: Octaedro, pp. 894-903
- Massó, J. (1924), "III. A propos d'un pièce inconnue de Jaufré de Foixa", *Annales du Midi: revue archéologique, historiques et philologique de la France méridionale*, 36 (141142), pp. 476-509.
- Mensa, J. (1997). *Arnau de Vilanova, Episodis de la història*, Barcelona.
- Mensa, J. (1998). *Les raons d'un anunci apolcalíptic. La polèmica escatològica entre Arnau de Vilanova i els filòsofs i teòlegs professionals (1297-1305): anàlisi dels arguments i de les argumentacions*, Barcelona: Col·lectània sant Pacià. Facultat de Teologia de Catalunya.
- Mensa, J. (2013). "Arnau de Vilanova", *Història de la Literatura Catalana* (À. BROCH dir.), *Literatura Catalana Medieval. Dels orígens al segle XIV*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana, Barcino, pp. 219-296.

- Minnis, A. (2011). *Medieval Theory of Authorship: Scholastic Literary Attitudes in the Later Middle Ages*. University of Pennsylvania Press.
- Peacey, J. (2013). *Print and public politics in the English Revolution*. Cambridge University Press.
- Pfeffer, W. (2011). "Subrafusa ab cabirol", *Lecturae tropatorum*, 4, pp. 1-13.
- Pugh, T. (2013). *An introduction to Geoffrey Chaucer*. University Press of Florida.
- Renedo, X. (2012). "Ciutats, regnes i universitats: Translatio Studii et Imperii i història de les ciutats en el Dotzè del Crestià", *Knowledge and Vernacular Languages in the Age of Lull and Eximenis*, (Alberni, A. & L. Badia, ed.), Barcelona & PAM
- Riquer, M. de (1975[2011]). *Los trovadores. Historia literaria y textos*, Barcelona: Ariel.
- Sanders, A. (1994). *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford University Press.
- Treharne, E. i Walker, G. (2010). *The Oxford Handbook of Medieval Literature in English*. Oxford University Press.

# Disputas sobre la formación de maestros y maestras en el Siglo XIX

---

Héctor Monarca

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

**Abstract:** This sociohistorical essay examines the disputes between different models of teacher training in practice in Spain in the 19th century. Accordingly, it studies the complex process of Normal Schools becoming consolidated as the triumphant model in the institutionalisation of initial teacher training. That success was a result of disputes to control and legitimise certain practices, knowledge, and expertise regarding the teaching profession and the field of education in general, as well as regarding the institutions and legitimate actors responsible for transmitting and exercising them. The approach to this matter is structured along two main lines: A) An analysis of historical models of teacher training that coexisted in the 19th century. B) A comparison of the initial training received by primary education teachers and that received by other professionals. The conclusions highlight the consolidation in Spain of a model of teacher training clearly devalued in comparison to other professions, which thus contributed to the development of a tutelary profession and the configuration of a differentiated, fragmented, and hierarchical field of education.

**Keywords:** historical essay, teacher education, normal schools, Nineteenth-century, Spain

## 1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo indaga, a modo de ensayo sociohistórico, sobre los modelos de formación inicial de maestros y maestras vigentes en el siglo XIX en España. Existe una abundante literatura sobre la historia de la formación inicial de maestros y maestras en España (Escolano, 1982; Gabriel, 1994; Guillén, 1990; Melcón, 1992; Monarca et al., 2023; Rodríguez, et al., 2025; Ruiz, 1988). Por ejemplo, Pozo y Pozo (1989) hacen una interesante clasificación de las investigaciones sobre esta temática: a) Estudios anteriores a la creación de las Escuelas Normales; b) Trabajos de carácter general basados en la regulación normativa con un recorte temporal amplio; c) investigaciones de carácter singular que abordan aspectos específicos de la formación del profesorado en distintos momentos históricos; y d) Estudios históricos, fundamentalmente del siglo XIX, sobre las Escuelas Normales provinciales.

Sin embargo, no se ha prestado suficiente atención a las disputas entre los modelos formativos que estuvieron en vigor de manera simultánea en el siglo XIX. En muchas ocasiones, la historiografía ha presentado estas disputas de manera simplista, como si se tratara de un asunto entre un supuesto “progresismo” representado en las posiciones del liberalismo y los “conservadores”, supuestos defensores del Antiguo Régimen. Más allá de esta insuficiente dicotomía, en este trabajo buscará ofrecer algo más de complejidad; para lo cual, el análisis de la disputa se verá asociado a los intereses por mantener, acceder y/o consolidar posiciones de privilegio

en el emergente Estado-nación de la nueva burguesía, por un lado, y la aristocracia, la nobleza y el clero, por otro (Monarca et al., 2023).

En este sentido, aunque las Escuelas Normales terminaron siendo el modelo triunfante en la institucionalización de la formación inicial del profesorado a mediados del Siglo XIX en España, en sintonía con lo que sucedía en otros países de Europa y América (Gabriel, 1992; Rátiva, 2016; Viñao, 1985; 1989), este proceso fue complejo y exige ir más allá en el análisis del régimen de verdad implícito en el modelo triunfante en cuanto a lo que esto supuso en la configuración de una profesión tutelada y un campo educativo fragmentado, diferenciado y jerarquizado (Monarca, 2021; 2024). La pregunta clave que permite superar en el análisis la polarización simplista entre liberales y conservadores se refiere al “tipo de educación” que se deseaba para el pueblo y sus maestros/as en ambas posiciones.

En este sentido, en este ensayo se pretende poner en discusión los modelos en disputa por el control y la institucionalización de la formación inicial de maestros y maestras que coexistieron durante el siglo XIX. La intención es presentar el proceso de consolidación como la disputa por el control y legitimación de determinados conocimientos, saberes y prácticas vinculados con la profesión docente y el campo educativo en general (Abbot, 1989; Larson, 1980; Larson y Beals, 2024; Monarca, 2017; 2021), como así también de las instituciones y los actores legitimados como portadores de los mismos (Monarca et al., 2024).

De la misma manera, se prestará atención a las discusiones en torno al modelo de formación que termina consolidándose a través de las Escuelas Normales y a por qué predominó –y predomina– cierta visión que ha naturalizado este proceso de institucionalización de la formación de maestros y maestras con rasgos claramente devaluados con respecto a los procesos formativos de otras profesiones (Monarca, 2017). En este sentido, en línea con trabajos previos (Monarca et al., 2023, p. 983), “se pretende ubicar la discusión acerca de la institucionalización de la profesión docente [y su formación] en un marco de complejidad” que permita apreciar los conflictos y tensiones relacionadas con las disputas por el “control, la regulación y la legitimación de saberes, conocimientos y prácticas asociados” con la formación de los y las maestras para la escuela de masas.

Es posiblemente en la comparativa donde podamos formular los interrogantes más relevantes. Por un lado, en lo que respecta a los modelos históricos de formación de maestros y maestras que coexistieron durante el siglo XIX. Por otro lado, en lo que respecta a la formación inicial que recibían los/as maestros/as y a la formación inicial que se exigía y ofrecía a otras profesiones. Serán estos dos asuntos los organizadores del presente ensayo.

## **2. SOBRE LOS MODELOS HISTÓRICOS DE FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS**

Con respecto a la primera comparativa y de acuerdo con el objeto de este trabajo se desarrollará tomando como base la identificación de tres etapas en lo que respecta a la formación de maestros/as en las que, a diferencia de periodizaciones previas (Melcón, 1992), se ha integrado el período previo a las Escuelas Normales como un referente importante para la comparación. En cada una de estas etapas se ofrecerán los principales argumentos que contribuyen a analizar los modelos en disputa.

## 2.1. Etapa previa a la Constitución de 1812

Ya en el siglo XVII –aunque sobre todo en sus últimas décadas– existen o se crean diversas instituciones o planes de estudio orientadas a la formación de maestros. Tal como narra Escolano (1982), “el acceso a la docencia en nuestras escuelas elementales se llevaba a cabo mediante mecanismos corporativos de control gremial y/o administrativo” (p. 58). Fue la Hermandad de San Casiano el gremio reconocido en Madrid desde 1642 el que regulaba estos procesos, la cual exigía para poder ejercer como maestro el haber estado como practicante durante cuatro años con otro maestro, además de examinar en ciertos aspectos “culturales, sociales y morales” (Luzuriaga, 1923).

En 1774 la Hermandad de San Casiano se transforma en el “Colegio Académico del noble arte de primeras letras”, aprobando sus estatutos por la Real Provisión de 22 de diciembre de 1780 (Pereyra, 1988). Los estatutos incluían en sus funciones la de formar a los maestros en activo (Pozo y Pozo, 1989) y se tomaron como modelo para crear otros colegios académicos similares en otras provincias (Ruiz, 1988).

Con un sentido similar, en 1786 se creó la «Academia particular de profesores de primeras letras y aficionados a este arte» con el fin de fomentar renovaciones y mejoras en las escuelas (Ruiz, 1988). Por su parte, en 1789, se crea la Escuela de San Isidro en Madrid, la cual funcionó como escuela modelo y “escuela normal para todos los maestros y pasantes de España” (Ruiz, 1988, p. 183).

Siguiendo esta línea, en 1791 se transforma en un organismo nacional la Academia particular fundada en 1786, dando lugar a la Real Academia de Primera Educación. En 1797 se aprueban sus reglamentos con importantes referencias a la formación de los maestros: “la obligación de reunirse tres veces al mes a conferenciar sobre asuntos de la enseñanza y la creación de una cátedra de educación” (Luzuriaga, 1923, p. 279), concretamente, una cátedra para la “instrucción de pasantes, leccionistas y demás sujetos que se dediquen al magisterio de las primeras letras” (Escolano, 1982, p. 59).

Finalmente, destacar que en esta etapa se crea en 1806 el Real Instituto Militar Pestalozziano, concebido desde su origen “como un establecimiento destinado a la formación de maestros en los métodos del pedagogo suizo” (Escolano, 1982, p. 57).

En resumen, diversos autores coinciden en señalar que, en España, los años finales del siglo XVIII y principios del XIX fueron fecundos en intentos diversos y dispersos por mejorar la formación del Magisterio, muchos de los cuales asociados a la implantación y propagación de determinados métodos de enseñanza (Bartolomé, 1990; Escolano, 1982; Gabriel 1992; 1994; Monarca et al., 2023; Ortega, 1987; Pereyra, 1988).

Sobre este período histórico, Pereyra (1988) sostiene que las instituciones antes mencionadas empezaron a funcionar de manera similar a “las comunidades científicas y literarias para la intercomunicación de pareceres, la reflexión y la investigación” (p. 206). De acuerdo con este y otros autores, el modelo y organización que tenían este tipo de instituciones habían tomado como referentes otras “instituciones parauniversitarias, como las Academias, Jardines Botánicos, Escuelas de Náutica y Cirugía, las Sociedades Económicas, etc.” (Bartolomé, 1990, p. 469).

## 2.2. Etapa de transición (1812 y 1850)

Tal vez pueda afirmarse que prácticamente todo el siglo XIX fue en España un período de transición entre modelos de formación de maestros y maestras, lo mismo que, en términos generales, en la configuración de un “nuevo tipo de sociedad” articulada bajo el Estado-nación. En este período, si bien siguen existiendo y dominando las instituciones antes mencionadas, nos encontramos con un contexto sociopolítico claramente diferente. Con el paso del denominado Antiguo Régimen al Estado-nación se inicia un proceso de control y regulación de todos los aspectos de la vida social como nunca antes había sucedido (Pro, 2016). En este sentido, la instrucción primaria –la educación pensada para el pueblo– y la formación de sus maestros/as empiezan a ser objeto de cada vez más atención, regulación y control por parte de las autoridades. Es por esto que este período se caracteriza especialmente por la disputa entre viejos y nuevos actores en cuanto al control de los procesos de formación de maestros y maestras: los conocimientos, saberes y prácticas de la emergente profesión en el marco de la nueva burocracia estatal (Abbot, 1989; Guillén, 1990; Monarca et al., 2023; Pro, 2016).

A lo largo del reinado de Isabel II se empieza a expandir tímidamente la escuela de masas y esto hace necesario la formación de los maestros y maestras que se harían cargo de las mismas. En España, “las escuelas normales se introducen a través de los contactos con Francia e Inglaterra, tras la incorporación al poder de la burguesía liberal, después del período absolutista de Fernando VII” (Escolano, 1982, p. 58). Con el acceso de los liberales al poder se hace evidente entonces la pugna con los poderes del Antiguo Régimen por el control ideológico de la educación: la escuela y la formación de sus maestros. En este contexto, el emergente campo educativo se convierte “en un lugar de enfrentamiento entre progresistas y tradicionalistas, en el que los pactos y transacciones, los avances y retrocesos, formarán parte de esa dinámica por el control de la educación” (Escolano, 1982, p. 58).

Posiblemente, sea esta disputa el rasgo central del proceso de consolidación de las escuelas normales, no solo en esta etapa, también en las siguientes. A nivel institucional, sin embargo, el cambio no fue ni inmediato ni evidente. Muchas de las instituciones ya creadas en la etapa anterior continuaron o fueron adaptadas según las disputas antes mencionadas y sus resoluciones provisionales. En la mayoría de los casos, antes de que se consolidará la denominación de escuelas normales, estas instituciones continuaron concentradas en la difusión de un método de enseñanza. En este sentido, en 1818 “se creó en Madrid la primera escuela mutua, que en 1821 fue considerada como “escuela normal para la enseñanza mutua” (Escolano, 1982, p. 57).

Es decir que continuaron prácticas formativas similares a las anteriores, aunque con ajustes y cambios menores. Así, “se dio rango legal al sistema de pasantías, en el Plan y Reglamento General de Escuelas aprobado el 16 de febrero de 1825” elaborado por el ministro Tadeo Calomarde” (Pozo y Pozo, 1989, p.57). Este reglamento organizaba la enseñanza elemental en cuatro clases de escuelas, “considerando aptos para la admisión de «los jóvenes que aspiren a las Pasantías y Magisterio», en calidad de observadores, solo a los de primer y segundo rango, los cuales podían «decirse normales por su mejor y reglada enseñanza»” (Pozo y Pozo, 1989, p.57).

Asimismo, continuaron –o se crearon nuevas– «Academias literarias de Primera Educación» en Madrid y en las principales capitales españolas, ya mencionadas en la etapa anterior, en las cuales se comentaban obras educativas consideradas relevantes o se formaba en metodología

(Pozo y Pozo, 1989). Por su parte, a partir del Reglamento General de Escuelas aprobado el 16 de febrero de 1825 antes mencionado, se crean diversas instituciones para maestros pasantes en distintos lugares de España, destacando en esta línea las acciones desarrolladas en Navarra, cuya Junta Superior de Primera Educación aprobó 1831 el Reglamento por el que se “consideraban «escuelas normales de Primeras Letras» aquellas que por el buen estado de su instrucción pudiesen servir de norma y parámetro en el arte de enseñar” (Pozo y Pozo, 1989, p. 58).

Es preciso mencionar en esta etapa el Plan General de Instrucción Pública –conocido también por Plan del Duque de Rivas–, del 4 de agosto de 1836, el cual dejó constancia de lo trabajado por la Comisión constituida por R.D. de 31 de agosto de 1834, en cuanto a la formación de los maestros. Este reglamento reguló la creación de una Escuela Normal Central de maestros en Madrid encargada de preparar a los docentes de todas las provincias de España (España, 1850). Aunque el Plan tuvo corta duración, sus propuestas en lo que respecta a las Escuelas Normales fueron recogidas en el Plan de Instrucción Primaria de 1838 (España, 1859; Gabriel, 1992). De esta manera, en 1839 se inaugura la Escuela Normal Central de maestros en Madrid (Escolano, 1982; Gabriel, 1992, 1994; Melcón, 1992; Pozo y Pozo, 1989).

A partir de este hecho y de los maestros egresados de la Escuela Normal Central empiezan a crearse escuelas normales en diversas provincias de España. Su número aumenta con relativa celeridad, llegando a existir 27 escuelas normales en 1844 y 42 en 1845, abarcando prácticamente a todas las provincias (Pozo y Pozo, 1989), aunque, como sostiene Gabriel (1994), no todas ellas con el nivel que se hubiese requerido para una buena formación de maestros en tanto, algunas de ellas “no pasaba de ser una escuela primaria”. Por otro lado, Pozo y Pozo (1989) sostienen que “el objetivo prioritario de estas Instituciones, que era la renovación uniforme de toda la enseñanza primaria, estaba muy lejos de conseguirse por una razón también numérica: La escasez de alumnado matriculado en los nuevos Establecimientos” (p. 135) y, de igual manera, sostiene que el nivel formativo conseguido en estas escuelas estaba muy por debajo de lo esperado.

Sin embargo, a pesar de este primer avance en la etapa que estamos analizando, hay que destacar su fragilidad. Tal como sostiene Gabriel (1992) “las Escuelas normales suscitaban reticencias en determinados sectores sociales, de ahí que en 1849 se acordase reducir su número a 30, de las cuales 20 serían elementales y 10 superiores” (p. 142). Idas y vueltas en el proceso de instalación de las escuelas normales que caracterizan a esta etapa y parte de la siguiente.

### **2.3. Etapa de consolidación (última mitad del siglo XIX)**

Es la etapa en la que las Escuelas Normales se consolidan como institución legitimada para la formación de maestros y maestras. Tal como se anticipó, esta etapa tampoco configura un período estable en la consolidación de este modelo formativo. Ha tenido altibajos y los actores asociados a las instituciones explicadas en la primera etapa han seguido teniendo influencias de diversa intensidad. De la misma manera, seguían existiendo maestros/as sin titulación o que poseían solo el certificado de aptitud. Sin embargo, a nivel normativo las escuelas normales son las que aparecen con la legitimidad para formar a maestros y maestras.

En esta etapa hay que destacar la Ley Moyano, la cual, aunque en algunos aspectos se la aprecia como un avance, sigue reproduciendo algunos problemas previos. En este sentido, si-

que diferenciando, tomando como antecedente la legislación anterior, “tres clases de títulos: elemental, para cuya obtención era preciso estudiar dos años en una Escuela normal; superior, que requería cursar un año más; y normal, que se alcanzaba después de cuatro años de estudios” (Gabriel, 1992, p. 149). Este último tramo de estudios debía realizarse necesariamente en la Escuela Normal Central. Hay que destacar que esta división de la formación se corresponde con el tipo de escuelas que la normativa contemplaba: “superiores, elementales completas, incompletas y de temporada” (p. 140).

En esta etapa, se crea la Escuela Normal Central de Maestras por la Real Orden del 24 de febrero de 1858, casi 20 años después que la de maestros. Sin embargo, en el cambiante escenario que caracterizó al reinado de Isabel II, las disputas entre liberales y conservadores fue marcando las acciones hacia las escuelas y sus maestros/as. Después de las décadas moderadas (1844-1854), el Bienio progresista (1854-1856) y los Gobiernos de la Unión Liberal (1856-1863), se entra en la denominada crisis final del reinado de Isabel II (1863-1868) en la que se va generando un clima cada vez más adverso para las Escuelas Normales hasta el punto de llegar a su cierre temporal en 1868 (Gabriel, 1994). En esta línea hay que destacar la drástica medida adoptada “por Severo Catalina, que decidió clausurar las Escuelas normales e integrar los estudios de magisterio en los institutos de segunda enseñanza” (Gabriel, 1992, p. 143), aunque la medida no tuvo demasiadas consecuencias en la práctica.

Podemos concluir este apartado destacando que, si bien el modelo formativo de las Escuelas Normales tiende a imponerse progresivamente, “tardó bastantes años en generalizarse, coexistiendo durante un largo período de tiempo los maestros titulados con los que no disponían de credenciales profesionales” (Gabriel, 1994, p. 263), al igual que con instituciones y modelos que habían funcionado en el pasado.

### **3. SOBRE LA FORMACIÓN QUE RECIBÍAN MAESTROS/AS Y OTRAS PROFESIONES**

Con respecto a la segunda comparativa, la que se refiere a la formación que recibían maestros y maestras y la que se ofrecía en otras profesiones, empezaremos por recoger los testimonios referidos exclusivamente a la primera. En este sentido, son numerosos los estudios históricos que cuestionan los discursos del siglo XIX referidos a la educación en general y a la formación del profesorado en particular (Escolano, 1982; Gabriel, 1992, 1994; Monarca et al., 2023; Pereyra, 1988; Rodríguez et al., 2025; Ruiz, 1988; Viñao, 1985, 1989).

En este sentido, por ejemplo, Gabriel (1992) destaca que el Reglamento de 1843 expresaba literalmente que “el carácter de esta enseñanza tiene que ser esencialmente popular. Todo lo que no sea estrictamente necesario al pueblo es [...] un defecto que la imposibilita de cumplir con su especial objeto. Este objeto es formar maestros de escuela, y más que todo, maestros de aldea” (p. 141).

Con este fragmento, Gabriel (1992), al igual que hacen otros historiadores de la educación, deja constancia de la manera en la que los liberales –que supuestamente eran los progresistas– entendían la educación que pretendían extender. En esa misma línea se consideró la formación de los maestros y las maestras para las escuelas de masas:

En definitiva, los maestros no debían saber, básicamente, más que aquello que debían enseñar. De ahí que los planes de estudio de las Escuelas normales reprodujesen, en lo fundamental, el currículum de las escuelas primarias, al que se añadían los principios pedagógicos básicos. (Gabriel, 1992, p. 141)

En esta misma línea, Ortega (1987) realizó diversas críticas referidas a la profesión docente: la escasa preparación previa de los aspirantes a maestro/a y la escasa o nula exigencia para iniciar los estudios respectivos y la mala formación que reciben en las Escuelas Normales. En un sentido similar, con respecto a la formación del profesorado de las mismas Escuelas Normales, Viñao (1989) afirmaba que no tuvieron una ubicación clara dentro del sistema educativo en tanto que “ocupó un estatus híbrido entre las Escuelas Normales y las Facultades, sin llegar tampoco a definirse como Escuela profesional superior a semejanza de las de ingeniería y arquitectura” (p. 143).

Las críticas dejan constancia de que la formación de maestros/as de las Escuelas Normales estaba pensada exclusivamente como educación para el pueblo, la cual era concebida de forma muy diferente a la que recibían las clases acomodadas: aristocracia, nobleza y nueva burguesía (Monarca et al., 2023). En esta línea Ortega (1987) afirma que:

La endogamia y el cierre social y académico dentro de los cuales va a funcionar el magisterio constituyen mecanismos perpetuadores de la rutina, del tradicionalismo, de la falta de estímulos intelectuales y vitales, así como bastiones aseguradores de que cualquier veleidad hacia el cambio será firmemente rechazada. (p. 18)

De la misma manera, los datos y evidencias históricas dejan constancia del perfil de maestro/a esperado y de la formación que, en todo caso, había que ofrecerle. La Ley Moyano de 1857 antes mencionada, seguía admitiendo la posibilidad de ejercer como maestro/a de las llamadas escuelas elementales incompletas solo con un certificado de aptitud y moralidad, el cual tenía escasa o ninguna exigencia y dependía en muchas ocasiones de factores poco relacionadas con el saber y el conocimiento. Hay que destacar que esta posibilidad recién será suprimida definitivamente en 1913. Teniendo en cuenta lo anterior, Gabriel (1992) señala que los datos estadísticos muestran que en la España del siglo XIX y hasta el primer tercio del XX:

Existía un buen número de maestros –llámense incompletos, escolantes o babianos– que carecían de estudios profesionales. Su formación cultural era muy reducida, limitándose la mayor parte de las veces a los conocimientos que habían adquirido durante su asistencia a las escuelas primarias. (p. 263)

Los análisis históricos dejan constancia clara de que la formación del profesorado ha tenido escasas expectativas. Incluso, ciertos estudios ponen en duda que la formación que se institucionaliza en las Escuelas Normales haya sido superadora a la que se le ofrecía a los maestros con anterioridad (Monarca et al., 2023; Pereyra, 1988). No solo se podía ejercer sin título, algo que tal vez podría ser necesario por la expansión de la escolarización, sino que su formación fue escasa, breve y poco profunda; sin apenas exigencias para el acceso, incluso, con marcadas diferencias en cuanto a la formación de maestros y de maestras (Rodríguez et al., 2025).

### **3.1. Regulación de la normativa principal sobre la formación de maestros y maestras**

Lo más destacable en todo caso, y lo que deja claramente en evidencia la manera diferenciada en la que se piensa el trabajo de maestro o maestra, y la formación necesaria para desarrollarla, es la comparativa referida a: 1-la ubicación de la formación en la estructura general de estudios de la época, 2-la exigencias para acceder a dichos estudios, 3-la duración de los estudios, 4-los contenidos contemplados y 5-las posibilidades que ofrecían las titulaciones obtenidas para realizar nuevos estudios. En este sentido, a continuación, se ofrecerá el análisis de estos aspectos a partir de las distintas normativas que regulan la formación.

**Plan General de Instrucción Pública, aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836:** Esta reglamentación apenas detalla cómo será la formación de maestros/as y los requisitos para realizar estos estudios. Incluso se ve en su estructura una clara diferencia de esta formación con la instrucción secundaria y la tercera enseñanza, siendo que la formación de maestros/as no pertenece a ninguna de ellas, es una categoría aparte. En lo que respecta a la instrucción secundaria, expresa de forma explícita que son estudios “necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas” y se indican los contenidos a abordar. En lo que respecta a la tercera enseñanza, se exige el título de bachiller (secundaria superior) y hablan del tipo de facultades y estudios que contempla: 1-Las facultades de: Jurisprudencia. Teología. Medicina y cirugía. Farmacia. Veterinaria; 2-Las escuelas especiales de: Caminos y canales. Minas. Agricultura. Comercio. Bellas Artes. Artes y Oficios; y 3- Estudios de erudición: Antigüedades o arqueología. Numismática. Bibliografía. Por lo que la formación inicial de maestros/as no cabe ni como parte de la denominada segunda ni tercera enseñanza.

**Plan General de Estudios aprobado por Real Decreto el 17 de septiembre de 1845.** Se refiere a cuatro clases de estudios: 1-Estudios de segunda enseñanza, 2-Estudios de Facultad mayor, 3- Estudios superiores y 4-Estudios especiales. Ninguno de ellos se refiere a la formación de maestros y maestras. En línea con esta orden, la Real Orden de noviembre de 1845 apenas establece exigencias para presentarse al examen habilitante para ser maestro/a, sin embargo, sí establece la asistencia de 3 a 6 meses a escuelas normales, previa a la realización de este examen y priorizar en la contratación a quienes hayan asistido (España, 1850). Sin embargo, una nueva Real Orden de diciembre de 1846 matiza que pueden presentarse a estos exámenes sin haber asistido a la Escuela Normal si tiene acreditados dos años de enseñanza para los maestros de tercera y cuarta clase y cuatro años para los maestros de instrucción primaria superior, en ambos casos con un certificado-reconocimiento de satisfacción por parte del ayuntamiento y el vecindario.

**Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.** Dice en su artículo 32 que “los estudios de facultad se harán en tres períodos, que habilitarán respectivamente para los tres grados académicos de Bachiller, Licenciado y Doctor”. Ser maestro no corresponde a ninguno de ellos. Aunque no incluye los estudios para ser maestro/a dentro de los estudios superiores ni de facultad, sí los considera estudios profesionales (art. 61), dividiéndolo en elemental, superior (al igual que estaba organizada la primera enseñanza) y normal.

Para poder establecer la comparativa, podemos apreciar cómo organiza esta Ley la **segunda enseñanza**. Los estudios generales de la misma se dividen en dos períodos: el primero de dos años y el segundo cuatro (art. 13). Aprobados los seis cursos, podrán los alumnos ser admitidos al examen del grado de Bachiller en Artes (art. 23). Estos son los contenidos que estipula: 1-Primer periodo (art. 14): Doctrina cristiana e Historia sagrada, Gramática castellana y latina, Elementos de Geografía, Ejercicios de Lectura, Escritura, Aritmética y Dibujo. 2-Segundo periodo (Art. 15): Religión y Moral cristiana, Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana, Rudimentos de lengua griega, Retórica y Poética, Elementos de Historia universal y de la particular de España, Ampliación de los elementos de Geografía, Elementos de Aritmética, Álgebra y Geometría, Elementos de Física y Química, Elementos de Historia natural, Elementos de Psicología y Lógica, Lenguas vivas. Con respecto a los denominados **estudios de aplicación**, los contenidos son los siguientes: Dibujo lineal y de figura, Nociones de Agricultura, Aritmética mercantil y cualesquiera otros conocimientos de inmediata aplicación a la Agricultura, Artes, Industria, Comercio y Náutica (art. 16)

Por su parte, con respecto a la **tercera Enseñanza**, dice que son los que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones (art. 25). De la misma manera, afirma que ninguna facultad ni carrera superior o profesional podrá exceder de siete años en la duración de sus estudios, incluso los de ampliación (art. 30). Con respecto a las **facultades y enseñanzas superior y profesional**, afirma que son las enseñanzas que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones. Con respecto a las facultades, expresa que para matricularse se requiere haber obtenido título de Bachiller en Artes, estableciendo así un requisito previo bastante exigente para la época. Por su parte, con respecto a las escuelas superiores, dice que estos estudios no durarán menos de los seis años que se requieren para el bachillerato en Artes. Queda sí constancia del trayecto formativo exigido para estos estudios, algo que estaba muy alejado de lo exigido para ser maestros/as.

Con respecto a los **estudios para ser maestro**, esta Ley de 1857, tal como se anticipó, los divide en tres clases de título: elemental, superior y normal. Los contenidos para cada una de estas titulaciones son las siguientes: **A-Para ser maestro de primera enseñanza elemental** (art. 68): 1-Catecismo explicado de la doctrina cristiana, 2-Elementos de Historia sagrada. 3-Lectura. Caligrafía. Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición. 4-Aritmética. Nociones de Geometría, 5-Dibujo lineal y Agrimensura. 6-Elementos de Geografía. Compendio de la Historia de España. 7-Nociones de Agricultura. 8-Principios de Educación y métodos de enseñanza. 9-Práctica de la enseñanza. **B-Para ser maestro de primera enseñanza superior** (art. 69), se indica en primer lugar que se requiere haber estudiado las materias expresadas en el título anterior y se agregan los siguientes contenidos: nociones de Álgebra, de Historia universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza. Finalmente, **C-Para ser Profesor de Escuela Normal** (art. 70), se necesita además haber estudiado: 1-Elementos de Retórica y Poética. 2-Un curso completo de Pedagogía, en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos. 3-Derecho administrativo, en cuanto concierne a la primera enseñanza.

Un aspecto a destacar es que esta Ley establece diferencias para el **estudio de las maestras**. En este sentido, el artículo 71 expresa que para ser maestra de primera enseñanza se requiere: 1-Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la prime-

ra enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire. 2-Estar instruida en principios de educación y método de enseñanza. No establece con claridad las posibilidades de avanzar en los tres tipos de títulos. De hecho, en las estadísticas de 1880 no aparece ninguna maestra con título normal.

#### **4. CONCLUSIONES**

En este ensayo sociohistórico se han abordado las disputas entre actores asociadas con la formación de maestros y maestras en España en el siglo XIX. En esta línea, se analizó el proceso de consolidación de las Escuelas Normales como modelo triunfante en la institucionalización de la formación inicial del profesorado como resultado de las disputas por el control y legitimación de determinadas prácticas, conocimientos y saberes vinculados con la profesión docente y el campo educativo en general, como así también de las instituciones y los actores legitimados para tomar las decisiones y desarrollarlas.

Tanto el análisis de los modelos históricos de formación de maestros y maestras que coexistieron durante el siglo XIX desarrollados en el apartado dos, como la comparativa de la formación inicial que recibían los/as maestros/as y la que se exigía a otras profesiones desarrolladas en el apartado tres, dan cuenta de que en España, como en muchos otros países, se consolida un modelo de formación de maestros/as claramente devaluado con respecto a otras profesiones, contribuyendo así al desarrollo de una profesión tutelada y a la configuración de un campo educativo diferenciado, fragmentado y jerarquizado.

La argumentación ofrecida permite afirmar que la disputa por el control de la formación de maestros y maestras parece ir más allá de la simple dicotomía entre un supuesto “progresismo” representado en las posiciones del liberalismo y los “conservadores”, supuestos defensores del Antiguo Régimen. El análisis ofrecido permite afirmar que este proceso se ha caracterizado sobre todo por los intereses en mantener, acceder y/o consolidar posiciones de privilegio en el emergente Estado-nación de la nueva burguesía, por un lado, y la aristocracia, la nobleza y el clero, por otro (Monarca et al., 2023). Esta conclusión queda sostenida, sobre todo en las fuentes primarias que dejan constancia del “tipo de educación” que se deseaba para el pueblo y sus maestros/as en ambas posiciones.

#### **AGRADECIMIENTOS/APOYOS**

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

#### **REFERENCIAS**

- Abbot, A. (1989). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University Press.
- Bartolomé, B. (1990). El movimiento ilustrado madrileño y la enseñanza de las lenguas clásicas. *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 469-476.

- Escolano, A. E. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- España (1850). *Colección de Reales Decretos, Órdenes y Reglamentos relativos a la instrucción primaria elemental y superior: Desde la publicación de la Ley de 21 de junio de 1838*. Imprenta de la V. de Perinat y Compañía.
- Gabriel, N. de (1992). Historia de la profesión docente en España. En *I Encontros Ibéricos de História da Educação*, San Pedro do Sul (Portugal).
- Gabriel, N. de (1994). La formación del magisterio. En J-L. Guereña, J. Ruiz Berrio, y A. Tiana Ferrer (Eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (pp. 215-265). Secretaría de Estado de Educación.
- Guillén, M. (1990). Profesionales y burocracia: Desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 51, 35-51.
- Larson, M. S. (1980). Proletarianization and educated labor. *Theory and Society*, 9(1), 131-175.
- Larson, M. S., y Beals, K. (2024). La profesión docente en Estados Unidos: consideraciones sobre la carencia de un sistema educativo y sus efectos. En H. Monarca (Coord.), *Profesionalización docente: Discursos, políticas y prácticas* (en prensa). Dykinson/CLACSO.
- Luzuriaga, L. (1923). Problemas actuales que afectan al magisterio. *Revista de Pedagogía*, 17, 171-172.
- Melcón, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. En H. Monarca, y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Síntesis.
- Monarca, H. (2021). Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente. *Education Policy Analysis Archives*, 29(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>
- Monarca, H. (2024). Sobre los regímenes de verdad en educación. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 7-17). Dykinson/CLACSO.
- Monarca, H., Mera, A., Álvarez, G., y Gorostiaga, J. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXIX(102), en prensa.
- Monarca, H., Rodríguez, M., Mottareale, D., y Puertas, A. (2023). Proceso de institucionalización de la formación de maestras y maestros durante el Siglo XIX en España. En D. Ortega-Sánchez, y A. López-Padrón (Eds.), *Educación y sociedad: Claves interdisciplinarias* (pp. 982-992). Octaedro.
- Ortega, F. (1987). La configuración histórica de la profesión de maestro en España (Algunos factores determinantes). *Studia Paedagógica*, 19, 11-29.
- Pereyra, M. A. (1988). Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 193-224.

- Pozo, M<sup>a</sup>. M., y Pozo, A. (1989). La creación de la escuela normal central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (Primera etapa: 1806-1839). *Revista Española de Pedagogía*, 43(182), 49-80.
- Pro, J. (2016). La construcción del Estado en España: Haciendo historia cultural de lo político. *Almanak*, 13. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320161301>
- Rátiva, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica “El normalismo en vía de extinción” Colombia, ¿cómo estamos? *Hojas y Hablas*, 13, 169-178.
- Rodríguez, M., Monarca, H., Mottareale, D., y Puertas, A. (2025). El «perfil de maestra» promovido por la literatura pedagógica en la España isabelina. *Historia y Memoria de la Educación*, 21, en prensa.
- Ruiz, J. (1988). La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados. *Revista de Educación*, número extraordinario, 163-191.
- Viñao, A. (1985). La educación en el sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales. *Anales de Pedagogía*, 3, 87-102.
- Viñao, A. (1989). Hombres e ideas en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Estudio específico del profesorado. En A. Molero, y M<sup>a</sup>. M. Pozo (Eds.), *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)* (pp. 141-166). Universidad de Alcalá de Henares.

# Sport And Integration Into Multicultural Teams: The Cohesion Relationship Between National And Cultural Identity

---

Apostolos Mourgos

*University of Alicante (Spain)*

**Abstract:** The aim of this research was to investigate the role of sports participation in the socialization of people of different cultural backgrounds. The main goal of modern societies is the acceptance of cultural diversity and the promotion of human rights. All this can also be achieved through sport. An important factor for social cohesion and development, is that in today's era with migration and the arrival of refugees in various European countries, the need for integration of these populations has been created. Sport functions as a means for the integration of immigrants since as a recognized social phenomenon, it affects the processes of socialization and integration of people from different cultural backgrounds, as it is often described as an environment of equal opportunities. It can make a positive contribution to the formation of migrants' identities and influence social integration processes. Sport undoubtedly plays an important role in modern society and can contribute to various areas of social life. It increases the positive effects of group participation while promoting respect and helping to assimilate migrants for participation in sports activities and recreation, with the main goal of social inclusion. Encouraging participation in sports activities, enhances the sense of common identity, while providing opportunities for social interaction and stimulating relationships between its members. Intercultural education, on the other hand, focuses on acceptance of difference, recognition of cultural identity and respect, while it seeks to prevent the formation of stereotypes and prejudices. In this research, the concept of national and cultural identity is also described, through the review of the relevant literature. More specifically, four dimensions of national identity are distinguished: Separation, Integration, Assimilation and finally Marginalization. The research carried out shows remarkable results and offers interesting assessments on the relationship between sport and ethical development. The relationship between team cohesion and ethnic-cultural identity showed that team membership pushes member athletes to think more collectively about the common good. Next, the evidence concerning the social and ethical implications of sports participation is examined, focusing on social inclusion and social exclusion. Social exclusion comes in various forms, such as lack of access to power, knowledge, services. Finally, an attempt was made to explain the link between sports participation in general, and cohesion in particular, with national and cultural identity.

**Keywords:** Sports, interculturality, socialization, Sports and moral behaviour, Team cohesion

## 1. INTRODUCTION

The multiculturalism of modern societies results from globalization and population movements, creating a new reality and facing new challenges both globally and nationally. Today, migration is a phenomenon occurring in all Member States of the European Union, posing an institutional and social challenge for the entire EU. The coexistence of many different cultures has caused problems such as introversion, xenophobia, ethnocentrism and racism (Naxakis & Chletsos, 2003). The main goal of modern societies is to respect and accept cultural diversity, as well as to promote consensus and human rights.

In recent years, many theories have been developed in various scientific fields such as sociology, social psychology and intercultural education that have examined the integration processes of migrants at the social and economic level in the host country. According to various studies, migration causes various problems in people's mental health, such as stress, externalization problems, etc. (Pawliuk et al., 1996), and psychologists have focused their research on the psychological adjustment of migrants in host countries (Oppedal et al., 2005). Sociologists and anthropologists mainly investigate the impact of migration on social relations and the interaction between migrants and the host country (Brettell & Hollifield, 2000), while pedagogical sciences focus on the education of migrant children and focus on intercultural education programs (Georgogiannis, 1997). Migration is a major political issue, and new political practices increasingly tend to include sport as a means of integrating migrants. However, research on sport and migration remains limited (Arnaud, 2002; Juniu, 2000; Mosely et al., 1997). Sport is a recognized social phenomenon with characteristics that may influence socialization processes and is often described as an environment of equal opportunity and racial equality (Green & Hardman, 2000). The role of sport in promoting social integration, especially among young people, has been widely recognised. Furthermore, it is argued that sport enhances understanding and appreciation of cultural differences and helps to overcome prejudice, reducing the risk of social exclusion of immigrants and minority groups (Niessen, 2000).

Transportation and constant mobility, as well as sports meetings with the participation of a wide variety of people with different cultures, habits and values, prove the multiculturalism of the sports phenomenon. Respect for the diversity of people is perhaps the most essential example of education for democratic societies seeking social cohesion. Mosely et al. (1997) argue that to achieve social inclusion, it is important to strike a balance between the assimilation of migrants, respect for their diversity and cultural identity. This process of mutual adaptation is ongoing as people from different cultural groups negotiate their identities. The same researchers argue that in some cases, discrimination between mainstream cultures and immigrants can be reinforced by cultural contacts, including sports contacts.

It is argued that participation in sports activities and recreation can contribute positively to the formation of immigrant identity and influence social integration processes (Donnelly & Coakley, 2002; Omidvar & Richmond, 2003). In addition, sport is considered to develop personal abilities, such as teamwork, fair play and appropriate character that helps the individual to act constructively and contribute to society. Some researchers argue that participation in sport offers individuals opportunities to adopt social behaviours of an entirely different culture (Heo, & Lee, 2007). In contrast, others report that individuals have the potential to use sport to preserve their cultural identity (Stodolska & Alexandris, 2004).

Many researchers have analyzed the context of social inclusion and examined the contribution of sports activities to society at large (Jenson, 2000). Consequently, three dimensions have been defined that define social inclusion through sport: structural integration (referring to different levels of participation), socio-cultural integration (referring to the different levels of acceptance of multiculturalism); and socio-emotional integration (involving different levels of social interaction). These three dimensions interact with each other and complement each other, although sometimes they may appear paradoxical and contradictory (Klein & Kothby, 1997).

In sport, it is often referred to as an open and inclusive activity, where young people can build a network of friends with common interests (Seippel, 2002). However, participation in sports activities can have different effects for different individuals, sometimes leading to exclusion instead of inclusion (Majumdar, 2003).

Anderson and Stone (1981) pointed out that sports teams can function as symbolic representations of communities, providing individuals with a sense of recognition within specific communities or groups. As this recognition evolves, the positive effects of group participation increase, while at the same time, the feelings of group members towards other individuals are promoted. Sport has established itself as an important symbol at the international level, influencing both individuals and society. The social integration of migrants through sport is seen as a multifaceted issue requiring a variety of approaches. The sports environment significantly shapes the experiences of the people involved, while participation in it brings various positive social outcomes that affect social inclusion processes (Tirone & Pedlar, 2000; 2005).

Sport offers unique opportunities to promote moral and social values, helps reduce juvenile delinquency, improves attitudes towards learning, and provides opportunities for active citizenship (Sport England, 1999). In addition, sport promotes diversity and equality, providing equal opportunities for learning and cooperation, while developing the personal and social responsibility of individuals, thus promoting their smooth integration into society.

Participation in team sports has been proposed as a possible solution to address various social problems (Bailey, 2005). Team sports act as a representation of society within a small-scale environment. Participation in them enhances the moral-spiritual development of the individual, promotes individual and collective responsibility for the actions and results of the struggle.

The athlete develops a spirit of solidarity, honesty and consistency, while strengthening his social conscience through service to the team and support of the common goal. The cohesion of the team emerges as a decisive dimension of the sports environment, which is necessary to achieve common goals. For the teams that participate and foreign players, this process faces challenges, as the cultural background and social differences between players are evident. The present study seeks to explore the role of cohesion in social inclusion processes and to examine its relationship with the national and cultural identity of participants.

## **2. BIBLIOGRAPHY REVIEW**

The concept of national and cultural identity is a complex and multidimensional phenomenon, as many researchers point out (Mirande, & Tanno, 1993; Phinney, 1990;). Initially, Berry et al. (1987), as well as Berry et al. (1989), were among the first to distinguish four dimensions of national identity.

These dimensions are related to each other and communicate both with the national identity of the individual and with the wider culture in which he lives. More specifically, the following dimensions of national identity are mentioned:

- Separation: It occurs when a person identifies heavily with their own national identity and expresses low identification with the broader culture that surrounds them.
- Integration: It occurs when a person identifies heavily with his or her own national identity and expresses high identification with the broader culture.

- Assimilation: It occurs when a person identifies to a low degree with his own national identity and expresses a high level of identification with the wider culture.
- Marginalization: It occurs when a person expresses low identification with their own national identity and low identification with the wider culture.

Despite the conceptual similarity between national and cultural identity, cultural identity is characterized by a broader concept (Jensen, 2003). While national identity is defined as the personal interpretation and feelings a person has about their ethnic group, cultural identity refers to the specific values, ideas and beliefs of a group, as well as the identification of the individual in that group (Jensen, 2003). According to Ting-Toomey et al. (2000), national identity includes an individual's attitudes, feelings, and perceptions towards their own national identity and the dominant culture they live in. The projection of national identity includes the extent to which the preservation of national identity is important to the individual. In contrast, cultural identity involves the degree to which preserving one's culture is important.

Today's society is characterized by pluralism and cultural heterogeneity, and school, as an important vector of socialization, has a crucial role in creating conditions that ensure equal opportunities for all students, regardless of gender, ethnic origin, race, cultural and social group. According to research by Taylor and Doherty (2005), cultural identification with the cultural group is related to the degree of marginalization that students feel. Intercultural education focuses on respect for and acceptance of multiculturalism and seeks to address stereotypes and prejudices.

Intercultural education focuses on acceptance and respect for difference and recognition of cultural identity and seeks to prevent the formation of stereotypes and prejudices. According to Sparks and Wayman (1993), intercultural education is based on the value of each culture and the learner has a unique value and personality.

### **3. SPORT AND ETHICAL BEHAVIOUR**

Athletic participation is an important factor in socialization (Krouwel et al., 2006) and has the potential to influence social inclusion processes (Tirone & Pedlar, 2005). However, research on the role of sport, especially team sports, in the social integration of migrants is still at an early stage and there is a lack of sufficient research to highlight the importance of this role in creative interaction and effective integration. Next, we will analyze the literature that investigates the social and ethical aspects of athletic participation.

Morality is an essential part of the personality that expresses the bond of the individual with society and is determined by rules, customs, habits or principles that regulate behaviour towards other people, behaviour that affects human well-being. A behaviour is considered moral when it is based on moral concepts and principles (Proios & Athanailidis, 2004). Opinions on the role of sports participation in ethical development are divided. Some argue that sport can contribute to positive character formation through long-term training and intervention, as some research has shown (Shields & Bredemeier, 2000). Intervention programs based on principles such as fair play have proven effective in improving athletes' moral development.

However, other researchers have questioned the link between sport and ethical development. Some research has shown a lack of correlation between ethics developed in everyday life and ethical behaviour within sports venues (Hodge & Tod, 2001).

It is important to note that sport is a complex phenomenon and its effects on ethics can vary depending on many factors, such as the type of sport, coaching methods, and culture of the athletic organization. Further research is needed to better understand this complex relationship. Research conducted by Bredemeier and Shields (2006), along with other researchers, offers interesting perspectives on the relationship between sport and moral development.

Their research of college students and team athletes concluded that non-athletes displayed greater moral maturity compared to athletes. This result was confirmed by other studies they conducted in the future, such as that of Stoll and Beller (2000) with high school students. Also, important is the finding that athletes vary their ethical behaviour depending on the environment in which they find themselves, with the context of sport often allowing for the temporary suspension of the moral norms of everyday life. From the above, it is concluded that sport alone does not guarantee moral development and the cultivation of respect for others and rules. Ethical development requires deliberate and long-term intervention, something that sport can only offer if it is part of intervention plans that focus on ethical values and principles. The research you present offers interesting insights into the relationship between sport and ethical development.

The research of Zarotis et al. (2008) revealed that the moral development of individuals is positively related to respect for social norms of behaviour in the context of sports. However, there is no relationship between moral development and respect for the principles of sport and respect for the opponent. Furthermore, the research of Long et al. (2006) points out that respect or violation of rules in sport depends on the individual characteristics of athletes, social environment and sporting values and virtues.

Finally, research by Proios and Athanailidis (2004) highlights the importance of age and education in ethical development in sports. Overall, these surveys highlight the complexity of the relationship between sport and moral development, as well as the influence of various factors on this relationship. As can be seen from the volume of research, the character of the individual is shaped by a variety of factors that interact in his sport and social environment.

It is obvious that sport alone does not guarantee the development of morality. After long-term training and intervention, it can contribute to it (Shields & Bredemeier, 2001). Studies using intervention programs have shown that they enhance and improve athletes' morale (Stoll & Beller, 2000).

One of the most socially excluded groups of people is that of migrants and refugees. People belonging to national minorities often face challenges in their social integration due to different languages, cultures, as well as racist behaviour and xenophobia that they may face from residents of the host country. The concept of social exclusion and social inclusion will then be analyzed, focusing on the role sport can play as a possible integration mechanism. The specificities of minority groups and their social vulnerability often make them a subject of study in this context.

The concept of social exclusion is the opposite of the concept of social inclusion. The term "social exclusion" was introduced by former French minister Rene Lenoir during the mid-

1970s and has established itself as a concept (Collins, 2004). Social exclusion comes in various forms, including lack of access to power, knowledge, services, as well as inability to choose or lack opportunities. Social exclusion is defined as a situation where individuals face a variety of problems such as unemployment, discrimination, lack of skills, low incomes, unstable housing, high crime, health issues and disruption in family life.

Elling and Claringbound (2005) focused their research on the characteristics of social inclusion and social exclusion in sport in the Netherlands. After reviewing the existing literature, the researchers report that the concept of social exclusion refers to social inequality and refers to the different possibilities and opportunities presented to different social groups, based on socio-economic status (income/education), age, gender, ethnicity, religion, sexuality and physical/mental abilities (Collins, 2002). Although several authors distinguish material from cultural factors, others argue that these aspects are strongly connected (Anthias, 2001). The processes of exclusion are negatively associated with concepts such as coherence and integration (Bauman, 2001). Excluded groups, such as ethnic minorities, have fewer opportunities to participate in social activities and can be seen as poorly integrated into society.

### **3.1. Team cohesion**

In sports, a large proportion of athletes participate in teams, either in team or individual sports. A group is not simply made up of a group of individuals, but is an entity that operates effectively under certain conditions and following certain principles. Sports teams are created spontaneously and are not imposed. Elements that differentiate a group from a simple gathering of people are the attraction and participation of members in the team effort.

An important factor contributing to the achievement of the group's objectives is cohesion. Cohesion is a process that reflects a group's tendency to remain united on the path to achieving its goals (Carron et al., 1998). Carron (1984) emphasizes the importance of each unit separately and its unique contribution to the whole. Therefore, the main goal of sports teams should be the development of the team, and not the development of the personality of the players in isolation. Coherence in the project and social cohesion are two important elements of team cohesion. Coherence in the project is about working together between team members to achieve common goals, while social cohesion is about attractiveness among team members.

Carron (1984), based on the distinction between coherence in work and social cohesion, developed a theoretical-conceptual model of cohesion that identifies four features:

1. The interaction of the group in terms of its work, which involves the cooperation of the group to achieve a common goal.
2. Interaction in the social context, which includes both social contacts and social relations between group members.
3. The attractiveness of members regarding the work of the team, which refers to the satisfaction of members from the team's play and the acceptance of its goals.
4. The attractiveness of members in relation to the social elements of the group, reflecting the personal feelings of an individual for the rest of the group members.

The interaction of the team and the attractiveness of its members are important not only for the performance of the team, but also for the emotional satisfaction of its members. Since team cohesion is an important characteristic of successful teams, many researchers have investigated the factors that affect team cohesion.

The conceptual model of Carron (1982) distinguishes four categories of factors that affect the cohesion of a sports team:

- a) Environmental factors, including the rules of each sport, athletes' commitments to their contracts, geographical restrictions, etc.
- b) Personal factors related to athletes' motivation, satisfaction with athletic participation, desire for better interpersonal relationships and socialization.
- c) Team factors, including type of sport, team stability, ability, performance orientation, etc.
- d) The leadership factors, concerning the behaviour of the coach, the leadership style as well as his relationship with the players of the team.

By understanding and exploring these factors, teams can strengthen their cohesion and improve their performance.

Research in the field of sports psychology has highlighted the importance of team cohesion in many areas and its positive effects on various aspects of athletic performance and experience. Let's examine some of the most important research findings that highlight these effects:

1. Performance: Research has shown that a high level of cohesion in the team is positively related to athletic performance. Good cooperation and communication between team members is often associated with better results in competitions and competitions.
2. Stability: Team cohesion is often associated with team stability. When athletes feel a stable and supportive space on their team, they are more likely to remain engaged and respond positively to challenges.
3. Stress reduction: Cohesion in the team can also help reduce athletes' stress. When they feel supported and perceive the support of their teammates, they are more likely to respond effectively to pressures and challenges.
4. Collective effectiveness: Team cohesion is often tied to collective effectiveness, i.e. the team's ability to achieve common goals and respond to challenges together.
5. Satisfaction: Cohesion also correlates with team members' satisfaction with their experience in sports. When athletes feel connected and supportive within the team, they are more likely to enjoy participating and be satisfied with their experience.

These findings highlight the importance of team cohesion in sport and its positive effects on both athletic performance and experience. One of the most interesting aspects of sports psychology concerns the effects of cohesion on the team. In general, research has shown that cohesion is positive for both athletes individually and the team (Carron, 1984). It has been observed that consistency is positively correlated with performance (Collins, 2002), stability, stress reduction, greater collective effectiveness, satisfaction (Lowther & Lane, 2002), and greater interpersonal

interaction and communication between members. Next, we will have a closer look at some relevant research that has studied the effects of cohesion on satisfaction and communication.

### **3.2. Consistency and satisfaction**

Carron (1982) considered athlete satisfaction both as a personal factor affecting the cohesion of a team and because of its cohesion. Similarly, Stoll & Beller (2000), argued that the best predictor of cohesion is the complete satisfaction of team members. When players' relationships are positive and the bonds between them are strong, players feel more satisfied and freer from negative emotions.

Cohesion creates positive emotions in team members and motivates them to strive even harder to achieve the team's goals. A study by Bailey (2005) found that in highly cohesive teams, athletes have more confidence in the team's ability to cope with adverse situations. If there is cohesion in a team, athletes are not disappointed by defeats but encourage each other to try even harder. A study by Lowther and Lane (2002) investigated the relationship between team cohesion, mood and performance on a football team during the season. The results showed that an athlete's participation in a cohesive team is directly related to their mood and satisfaction. In addition, satisfaction seems to affect athletes when their performance is successful, while a depressed mood seems to be associated with poor performance. According to more studies, both coherence in work and social cohesion are positively related to team member satisfaction (Wheelan, 2005).

### **3.3. Coherence and communication**

One of the main factors in the success of a team is the maintenance of good relations between its members, as well as successful communication with the coach. The cohesion of the members enhances the level of communication during the race (Doganis, 1990). Members of cohesive groups could freely express their feelings and thoughts because of their sense of acceptance (Valore, 2002). Groups with a high level of cohesion, especially social coherence, show higher levels of empathy, have easier conversations about themselves, and trust other team members more than less cohesive groups. Cohesion encourages cooperation, which is a key factor in increasing efficiency (Wheelan, 2005). According to a study by Ullman & Tatar, (2001), cohesion is directly related to team communication and members' motivation to achieve performance. Specifically, in a study of 83 female golfers from college teams, it was observed that consistency was positively related to performance in team sports. In addition, it was found that in highly cohesive groups there was better communication between athletes.

### **3.4. Cohesion and national-cultural identity**

The relationship between team cohesion and the national-cultural identity of the participants is an unexplored field in the field of sports psychology. Few surveys offer information on the characteristics of teams involving foreign athletes. Kernan and Greenfield (2005) sought to understand the different perceptions of female basketball players regarding their participation in sports and the context of the team in general. In their study, 15 girls of different nationalities

were asked to record their experiences of interpersonal relationships with other group members. Some female athletes focused on individual values, while others focused on collective values. The results showed that participation in the team prompted female athletes to think more collectively about the common good. In addition, the individual mindset was linked to the ethnic group, their perceptions of the dominant U.S. culture, and their socialization within the group. On the contrary, the collective mentality arose mainly from the values of the members of the group, rather than from their ethnic origin.

Athletes from different cultural backgrounds bring their culture and values to the team they are part of. These values are often associated with ethnic origin and exposure to the dominant culture. Interaction on sports teams helps shape a more collective perspective for all members. In conclusion, the researchers note that value systems are not static and stable but adapt to real-life situations. Sport is seen as a factor that brings together people of different races and nationalities, helping to mitigate inequalities and prejudices. This promotes social cohesion and reduces the risk of social exclusion of minority groups. Factors in the sporting environment may influence perceptions of national-cultural identity and facilitate the social integration of people from different ethnic and cultural groups.

#### **4. DISCUSSION & CONCLUSIONS**

Nowadays, society is characterized by the multicultural composition of societies, with migration and the arrival of refugees in various European countries. Countries that used to be sending countries, such as Italy, Spain, Portugal and Greece, have become countries receiving migrants in the last decade. The integration of these populations is an important factor for social cohesion and development.

The present research focused on investigating the role of sports participation in the socialization of people of different cultural backgrounds, as well as on examining factors of the sports environment that may facilitate the processes of social integration. In particular, the research sought to examine the relationship between national and cultural identity and group cohesion.

The results of the research show that both coherence in work and social cohesion are positively related to the feeling of recognition and assimilation of young athletes, while they are negatively associated with feelings of marginalization. The findings support the idea that sport can contribute to social cohesion and more cohesive societies by enhancing the integration processes of migrants and foreigners.

In addition, contact through sport with other people of different race, religion or nationality contributes to alleviating prejudices and stereotypes and supports intercultural dialogue. According to Parekh (1986), minority children often experience feelings of insignificance, self-pity, confusion of their identity, alienation from a fragmented and schizophrenic consciousness, and an excruciating fear of losing their roots. In addition, research has shown that adolescent migrants express less satisfaction with their lives, experience greater alienation from their social environment, and emphasize self-reflection and self-perception (Ullman & Tatar, 2001).

Sport undoubtedly plays an important role in modern society and can contribute to various areas of social life. However, the multicultural nature of playing fields can create both opportunities and challenges. On the one hand, sport provides a platform for physical activity and social

interaction, often leading to the creation of friendships and the development of social networks. This can help reduce social isolation and increase social capital, thereby strengthening social cohesion.

On the other hand, playing fields can also become reflections of stereotypes and prejudices about races and ethnicities. This may be due to a lack of sensitivity and education about multicultural society. Also, the competitive nature of sport can encourage the emergence of negative behaviours, such as racism or xenophobia, especially when teams of different ethnic or racial origins are involved. Therefore, although sport can bring people together, it is important to highlight the importance of awareness-raising, educating and promoting multicultural understanding and mutually respectful behaviour in sport to effectively address the challenges that arise.

The practical applications resulting from research can help strengthen the cohesion of a multicultural sports team. These include:

1. Encourage respect and mutual understanding: The coach has a critical role in promoting cooperation and mutually respectful behaviour among players, explaining each player's importance to the team and encouraging open communication.
2. "Clique" management: The coach must be sensitive to the possibility of creating "cliques" based on national identity and seek their dissolution, promoting collective spirit and solidarity in the team.
3. Promote interpersonal communication: Coaches can create opportunities for interpersonal communication between team members through activities and exercises that promote mutual understanding.
4. Diversity in roles: Coaches can rotate players and roommates frequently during team practices and trips to promote interaction and team collaboration.

In these ways, coaches can create an environment where athletes of different races and ethnicities can integrate smoothly and contribute to the team's success.

The observations are very important and reflect the importance of social interaction and personal participation in creating a cohesive and friendly environment in the team. Encouraging interaction outside of training sessions and organizing joint activities can create a friendlier atmosphere within the team and strengthen bonds between team members. Also, organizing cultural events can help to mutual understanding and acceptance of the diversity that exists in the group.

The contribution of teammates to the integration of young athletes is also very important. A positive example and help from team members who have gone through similar experiences can help mitigate bias and foster interaction between athletes from different communities. Overall, your suggestions highlight the importance of social communication and interaction in achieving cohesion and mutual understanding in a multicultural sports team.

Although Greece did not play a leading role in the past in manifestations of racism and xenophobia, today, due to the ever-increasing influx of immigrants within it, racist phenomena are increasing. Sport and physical education are now more called upon than ever to instil in young

people values such as acceptance of diversity and equality, and to reduce the distance that may exist between people of different cultures. The conclusions of the study highlight the importance of sport as a means of promoting social interaction and acceptance of a multicultural society. The need to tackle racism and xenophobia is a central issue, and sport can be an effective tool to solve these challenges.

Encouraging participation in team sport activities is crucial, as it provides opportunities for social interaction and reinforces a sense of shared identity. This research also highlights the important role of coaches and the training environment in shaping a friendly and diverse acceptable environment. Finally, the need for further research in this area is evident, as the role of sport in the social integration of migrants is very important and deserves to be further explored to improve these processes. Your proposals are an important step in this direction and can form the basis for further research and practical applications in this area.

## REFERENCES

- Anderson, D. F., & Stone, G. P. (1981). Sport: A search for community. In S. L. Greendorfer & A. Yiannakis (Eds.), *Sociology of sport: Diverse perspectives* (pp. 164-172). WestPoint, NY: Leisure.
- Anthias, F. (2001). The material and the symbolic in theorizing social stratification: Issues of gender, ethnicity and class. *British Journal of Sociology*, 52(3), 367-390.
- Arnaud, L. (2002). Sport as a cultural system: Sport policies and (new) ethnicities in Lyon and Birmingham. *International Journal of Urban and Regional Research*, 26(3), 571-581.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, Vol. 57, No. 1, 71-90.
- Bauman, Z. (2001). *Community. Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity.
- Berry, J. W., Kim, U., & Boski, P. (1987). Psychological accumulation of immigrants. In Y. Y. Kim & W. Gudykunst (Eds.), *Cross-cultural adaptation: Current approaches*. Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (2006). Sports and character development. *President's Council on Physical Fitness and Sport. Research Digest*, 7(1), 1-8.
- Brettell, C., & Hollifield, J. (2000). *Migration Theory: Talking across disciplines*. Routledge.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.
- Carron, A. V. (1984). Cohesion in sport teams. In J. Silva & R. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 340-351). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Collins, M. F. (2002). *Sport and social exclusion*. London: Routledge.
- Collins, M. F. (2004). Sport, physical activity and social exclusion. *Journal of Sports Sciences*, 22, 727-740.
- Donnelly, P., & Coakley, J. (2002). The role of recreation in promoting social inclusion. *Toronto: Laidlaw Foundation Working Papers Series*. Retrieved from <http://www.laidlawfdn.org>.
- Georgogiannis, P. (1997). *Intercultural education issues*. Gutenberg Publications.

- Green, K., & Hardman, K. (2000). (Eds.). *Physical education: A reader*. Oxford: Meyer & Meyer Sport (UK) Ltd.
- Heo, J., & Lee, Y. (2007). "I don't want to feel like a stranger": Korean students who play basketball seriously. *Leisure/Loisir*, 31(1), 133-154.
- Hodge, K., & Tod, D. (2001). Moral reasoning and achievement motivation in sport: A qualitative inquiry. *Journal of Sport Behavior*, 24, 307-327.
- Jensen, L. A. (2003). Coming of age in a multicultural world: Globalization and adolescent cultural identity formation. *Applied Developmental Science*, 7, 189-196.
- Jenson, J. (2000). Labour, care and social cohesion. Paper presentation Symposium Social Cohesion, Amsterdam.
- Juniu, S. (2000). The impact of immigration: Leisure experience in the lives of South American immigrants. *Journal of Leisure Research*, 32, 358-381.
- Kernan, C. L., & Greenfield, P. M. (2005). Becoming a team: Individualism, collectivism, ethnicity, and group socialization in Los Angeles Girls' basketball. *ETHOS*, 33(4), 542-566.
- Klein, M. L., & Kothy, J. (Eds.). (1997). *Ethnic-cultural conflicts in sports*. Hamburg, Germany: Czwalina.
- Krouwel, A., Boostra, N., Duyvendak, J. W., & Veldboer, L. (2006). A good sport? Research into the capacity of recreational sport to integrate Dutch minorities. *International Review for the Sociology of Sport*, 41(2), 165-180.
- Long, T., Pantaleon, N., Bruant, G., & D' Arripe-Longueville, F. (2006). A qualitative study of moral reasoning of young elite athletes. *The Sport Psychologist*, 20, 330-347.
- Lowther, J., & Lane, A. (2002). Relationships between mood, cohesion and satisfaction with performance among soccer players. *Athletic Insight*, 4(3), 57-69.
- Majumdar, B. (2003). The vernacular in sports history. *The International Journal of the History of Sport*, 20(1), 107-125.
- Mirande, A., & Tanno, D. V. (1993). Labels, researcher perspective, and contextual validation: A commentary. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 149-155.
- Mosely, P., Cashman, R., O'Hara, J., & Weatherburn, H. (Eds.). (1997). *Sporting Immigrants*. Sydney: Walla Walla Press.
- Naxakis, C., & Chletsos, M. (2003). *Migrants and Migration: Economic, Political and Social Aspects*. Patakis Publications.
- Niessen, J. (2000). *Diversity and Cohesion: New Challenges for the Integration of Immigrants and Minorities*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Omidvar, R., & Richmond, T. (2003). Perspectives on social inclusion: Immigrant settlement and social inclusion in Canada. *Working Paper Series*. Toronto: Laidlaw Foundation.
- Oppedal, B., Roysamb, E., & Heyerdahi, S. (2005). Ethnic group, acculturation, and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 646-660.
- Pawliuk, N., Grizenko, N., Chan-Yip, A., Gantous, P., Mathew, J., & Nguyen, D. (1996). Acculturation style and psychological functioning in children of immigrants. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(1), 111-121.
- Proios, M., & Athanailidis, I. (2004). *Ethics in Sports: Theory and Guidelines for Ethical Behavior*. Thessaloniki: Christodoulides Publications.

- Seippel, Ø. (2002). Volunteers and professionals in Norwegian sport organizations: Facts, visions and prospects. *Voluntas*, 13, 253-271.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2000). Moral reasoning in the context of sport. Retrieved from <http://uic.edu/~lnucci/MoralEd/Shields.htm>
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2001). Moral development and behavior in sport. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed.) (pp. 585-603). New York: Wiley & Sons.
- Sparks, III, G. W., & Wayman, L. L. (1993). Multicultural understanding in physical education: A comparison of urban and rural perspectives. *The Physical Educator*, 50, 58-68.
- Stodolska, M., & Alexandris, K. (2004). The role of recreational sport in the adaptation of first generation immigrants in the United States. *Journal of Leisure Research*, 36(3), 379-413.
- Stoll, S. K., & Beller, J. (2000). Do sports build character? In J. R. Gerdy (Ed.), *Sports in school: The future of an institution* (pp. 18-30). New York: Teachers College Press.
- Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K., Shapiro, R., Garcia, W., Wright, T. J., & Oetzel, J. G. (2000). Ethnic/cultural identity salience and conflict styles in four US ethnic groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 47-81.
- Tirone, S., & Pedlar, A. (2000). Understanding the leisure experiences of a minority ethnic group: South Asian trends and young adults in Canada. *Society and Leisure*, 23(1), 145-169.
- Tirone, S., & Pedlar, A. (2005). Leisure, place, and diversity: The experiences of ethnic minority youth. *Canadian Ethnic Studies*, 37, 32-48.
- Ullman, C., & Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescent immigrants: A report on life satisfaction, self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 449-464.
- Valore, T. G. (2002). Sharing adventure: The group is important! *Reclaiming Children and Youth*, 11(2), 90-94.
- Wheelan, S. (2005). *Group Processes: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zarotis, I. A., Nanouri, F., & Psychountaki, M. (2008). *Oral presentation at the 10th Panhellenic Congress of Sports Psychology*

# La tesis del declive institucional de la escuela en Europa y Latinoamérica. Variaciones interpretativas y crítica al uso a-histórico de las teorías noroccidentales

---

Pablo Neut Aguayo

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Paula Lozano-Mulet

*Universitat de Barcelona (España)*

**Abstract:** During the last decades, the thesis of the institutional decline of the school has been consolidated in the field of social sciences. This maintains that the educational institution has lost its instituting potential, that is, its capacity to institute a specific subjectivity, just as had happened during modernity. This thesis, initially emerging in Europe, has been replicated for the analysis of the Latin American educational field. The objective of this article is to problematize this conceptual “loan.” To do this, we expose the interpretative assumptions developed in both contexts, highlighting their meeting points, and their differences. Subsequently, we argue that the idea of an institutional decline of the school is conveniently adjusted to analyse societies historically characterised by the development of a type of institutional individualism (European or Northwestern), but it is less plausible where the social “production” of the individual has not resulted from the performative action of institutions, but from a type of hyper-agentic exercise of subjectivation (Latin America). The above implies a caution regarding the uncritical use of interpretive models developed in different socio-historical contexts, an exercise commonly carried out in Latin American social and educational sciences.

**Keywords:** modernity, modern institutional program, school, deinstitutionalization, subjectivity

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XX, las ciencias sociales pensaron al individuo como el resultado de la acción complementaria de múltiples instituciones, como la familia, el trabajo o la religión (Martuccelli, 2020). También, y de manera protagónica, la escuela (Dubet, 2006).

De acuerdo a tal relato, todas estas instituciones estructurarían –al tiempo que formarían parte de– un “programa institucional” moderno. Este programa constituiría el soporte de un “proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2006, p. 32). Es precisamente a consecuencia de considerar dicho “trabajo sobre los otros” como eficiente y consumado, que las ciencias sociales homologaron los procesos de socialización y subjetivación, estableciendo una relación de continuidad ininterrumpida y desproblematizada entre ambos fenómenos. En el fondo, estas operaron bajo el entendido que el “programa institucional” moderno era capaz de

transformar las funciones sistémicas en roles sociales, y, luego, estos en personalidades (Dubet, 2006; Martuccelli, 2020).

Este modo de pensar mantuvo su rendimiento explicativo durante gran parte del siglo XX. De allí que teorías educativas tan disímiles –como las de la socialización, las de la reproducción o las foucoultianas– compartieran como presupuesto de base una acción performativa prácticamente absoluta de la institución (o las estructuras y funciones) sobre la subjetividad, distanciándose únicamente al momento de identificar el objetivo declarado o latente de dicha performatividad institucional (la integración social en el caso de las teorías funcionalistas, la replicación de las relaciones de dominación en el de las teorías de la reproducción o el disciplinamiento en las perspectivas derivadas de las propuestas foucoultianas).

No obstante, dicho rendimiento ha ido perdiendo eficacia a medida que se vislumbra la emergencia de una fase histórica que sucedería a la modernidad, al menos en su versión “sólida”. En estas nuevas coordenadas, las perspectivas predominantes en las ciencias sociales han constatado las dificultades de seguir pensando al individuo –y la subjetividad– como un efecto monolítico de su paso por aquellas instituciones diseñadas para el “trabajo sobre los otros” (Bauman, 2001; Beck y Beck-Gernsheim, 2020).

En adelante, aseguran estas versiones, es el propio sujeto el responsable de llevar a cabo una construcción biográfica que no puede ser prestidigitada por el sistema y sus mecanismos tradicionales de control y regulación, ya sea de las identidades como de las trayectorias y las posiciones sociales (generalmente orientadas bajo el operador analítico de la clase social).

Tal situación abre las puertas a una pregunta central para el campo educativo: ¿cuáles son las consecuencias que ha acarreado el cambio de fase histórica para el orden escolar moderno? En vistas a responder a esta inquietud, en las últimas décadas han surgido un conjunto de interpretaciones que enarbolan la tesis del declive o el desfundamiento institucional de la escuela.

De acuerdo a estas, la nueva condición histórica habría debilitado la “potencia instituyente” (la capacidad de instituir monolíticamente una determinada subjetividad) que la escuela había detentado en su expresión moderna. El axioma a la base de dichas interpretaciones es que “la desinstitucionalización provoca la separación de los procesos que la sociología clásica confundía: la socialización y la subjetivación” (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 202). Con todo, tras esta presunción compartida, las interpretaciones europeas y latinoamericanas divergen sobre la naturaleza y el grado que exhibiría la desinstitucionalización escolar.

Es este “impasse” el que discutimos a continuación, reflexionando, posteriormente, sobre la pertinencia de la aplicación de las categorías creadas por las ciencias sociales occidentales –o, más precisamente, de aquellas originadas en los países “centrales” de Europa– para la interpretación de la realidad latinoamericana.

## 2. EL DECLIVE DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN LA VERSIÓN EUROPA

En Europa, uno de los precursores de la tesis del declive institucional es el sociólogo francés François Dubet. De acuerdo con este, la escuela moderna se caracterizó por ser una institución en el sentido fuerte del término. En su definición: “Utilizaremos la noción de institución en un sentido particular: el que tiene la *función de instituir* y de socializar [...] de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo” (Dubet, 2007, pp. 40-41).

De esta manera, durante la modernidad la escuela habría tenido la capacidad de, en un mismo movimiento, performar una subjetividad determinada, haciendo confluír el proceso de socialización y el de subjetivación. En breve: el sujeto se constituía como tal en la medida que resultaba de un efecto de la socialización realizada por la institución. Y en esto, la acción de las distintas instituciones sociales –como la escuela, la familia o el trabajo– actuaban mancomunadamente, maximizando la potencia performativa de la *institución*.

No obstante, tal encuadre general se habría visto completamente trastocado en el contexto de la emergencia de una nueva fase histórica (y esto, independiente de la nomenclatura específica utilizada para nombrarla: posmodernidad, modernidad líquida, modernidad tardía, hipermodernidad, etc.). En efecto, las transformaciones estructurales devenidas de la nueva condición histórica habrían generado la desestructuración de este “programa institucional” moderno. De acuerdo al precursor de esta tesis, “en la versión republicana y laica el programa institucional participó del ingreso en una modernidad que se podría caracterizar como clásica” (Dubet, 2007, p. 51). Con todo, continúa, “a día de hoy este programa parece prisionero en un proceso de declive que afecta a la naturaleza misma del trabajo sobre el otro tal y como se practica en la escuela” (Dubet, 2007, p. 51). En este escenario, concluye: “en lo esencial, el declive del programa institucional es un proceso endógeno introducido por los “virus” de la modernidad “nueva”, “tardía”, “post”, poco importa aquí como se la llame” (Dubet, 2007, p. 51).

Para el autor, el “descalabro” del programa institucional se habría traducido en la diversificación y autonomización de las tres principales funciones escolares: la de distribución de competencias y certificaciones, la función propiamente educativa y la socializadora. Estas, antes armonizada orgánicamente por el sistema –de allí que fuera un “programa”–, tienden a desligarse, presentándose a los sujetos de manera competitiva e incluso antagónica. La escuela, entonces, ya no sería capaz de imprimir una coherencia a sus funciones y aplicarlas conjuntamente para la producción de un determinado individuo, razón por la cual perdería su capacidad instituyente.

En la práctica, dicha capacidad resulta desplazada desde el “programa institucional” (o las estructuras) hacia los sujetos. Serán estos, desprovistos de una línea de integración proporcionada “por arriba”, los que deberán construir su subjetividad movilizándolo autónomamente las lógicas de la acción dimanadas de cada una de las tres funciones escolares (estas lógicas serían las de: integración, estrategia y subjetivación). Es por esta razón, concluye el autor, que “el trabajo de socialización se ha desplazado hacia los actores, en la medida en que deben, en cierto modo, hacer lo que la institución hacía por ellos” (Dubet, 2007, p. 61).

De esta manera, la desestructuración y el declive del programa institucional moderno habría vuelto estéril el carácter monolíticamente instituyente de la escuela. Los sujetos, ahora, deberán gestionar y articular las distintas lógicas de acción en su experiencia concreta y cotidiana.

Este clivaje interpretativo en torno a la desinstitucionalización ha sido utilizado en Latinoamérica por distintos autores para explorar el campo educativo (Neut, 2019; Tenti, 2022). Sin embargo, allí, también ha sufrido importantes variaciones analíticas. Es esta nueva versión desarrollada a nivel continental la que revisamos a continuación.

### 3. EL DESFONDAMIENTO INSTITUCIONAL EN LATINOAMÉRICA

En el contexto regional latinoamericano, algunos autores han “radicalizado” la tesis del declive institucional “a la europea”, afirmando la existencia de una profunda “destitución simbólica” de la escuela. El razonamiento de estas propuestas puede ser sintetizado, como lo hace Tasat (2019), de la siguiente manera:

Durante la Modernidad las instituciones se apoyaban en la metainstitución Estado-nación, sustento del lazo social implícito que fundamenta la modernidad. El Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. [...] Esta correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado-nación en la actualidad está agotada [...] Cuando pensamos en el desfondamiento de las instituciones educativas, estamos pensando en el agotamiento de la capacidad de las instituciones para producir la subjetividad. (pp. 41-42).

Esta versión comparte con la tesis “europea” una constatación de base: la pérdida progresiva de la capacidad institucional/escolar para instituir una determinada subjetividad. No obstante, se distancia de aquella en lo referido al estatus de la acción desinstitucionalizante. En efecto, allí donde la primera observa una desarticulación o desestructuración del “programa institucional”, esta última diagnostica una más profunda y radical “destitución simbólica”. De allí que las propulsoras de esta tesis a nivel regional señalen: “cuando decimos que la escuela se encuentra destituida simbólicamente no decimos que enseña mal, que no está a la altura de las demandas competitivas o que, como suele escucharse, hace asistencialismo en vez de pedagogía (Duschatzky y Corea, 2011, p. 82). Sino, por el contrario, sentencian: “lo que sugerimos con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad” (Duschatzky y Corea, 2011, p. 82).

Ahora bien, ¿dónde se encontraría el origen o cuáles serían las causalidades del proceso de destitución? En este punto, el acento se pone precisamente allí donde Dubet no estriba lo relevante del fenómeno. En efecto, mientras este último percibe el declive como un efecto mancomunado de cambios fundamentalmente “endógenos” de la institución educativa (masificación escolar, desarticulación de las funciones educativas, desacralización del templo escolar), la tesis latinoamericana lo achaca a las reformas neoliberales implementadas en el último tercio del siglo XX. A este respecto, Duschatzky y Corea (2011) destacan que estas generaron “el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado” (Duschatzky y Corea, 2011, p. 21). En este contexto, continúan, “el Estado-nación [...] se muestra impotente para orientar el devenir de la vida de las personas. A diferencia del Estado, el mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que comprende a todos por igual” (Duschatzky y Corea, 2011, p. 21)

A consecuencia de este profundo “desfondamiento institucional”, las autoras concluyen que “el Estado-nación, mediante sus instituciones principales, la familia y la escuela, ha dejado de ser el dispositivo fundante de la ‘moralidad’ del sujeto” (Duschatzky y Corea, 2011, p. 26).

La propuesta de una “destitución simbólica” amplía radicalmente la profundidad de aquella idea de la desinstitucionalización barajada por sus homólogas europeas. En efecto, mientras Dubet se limita a señalar la desestructuración del “programa institucional”– reconociendo la

preservación de unas lógicas de acción que provienen del sistema y que ahora deben ser gestionadas por los sujetos—, la perspectiva “destitutiva” desconoce cualquier posibilidad de recomposición a partir de las prerrogativas o los retazos de la acción institucional. La experiencia de los sujetos, entonces, deviene en un proceso de “invención” pura, es decir, desprovista de cualquier herramienta que esté por fuera de ella misma. Constituye, por tanto, una experiencia “desnuda”.

Esta tesis del declive institucional por destitución simbólica ha sido retomada desde un amplio abanico de perspectivas a nivel continental. Sin embargo, como discutiremos a continuación, consideramos que estos desarrollos son problemáticos —o, cuando menos, deben ser matizados— para explicar la situación del campo educativo a nivel latinoamericano. Y esto, debido a las características sociohistóricas del contexto regional.

#### **4. PROBLEMATIZANDO LA TESIS DEL DECLIVE INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA**

Más allá de sus diferencias, la idea de una desinstitucionalización escolar —vía declive en Europa o desfondamiento en Latinoamérica— descansa invariablemente en una tesis fuerte: durante gran parte del siglo XX existió, en ambos escenarios, una *institución*.

Es precisamente porque existió tal institución —en nuestro caso, la escuela— capaz de actuar performativamente e instituir efectivamente una subjetividad específica que se puede hacer referencia a un proceso de declive o desfondamiento institucional. Es este punto axial de ambas interpretaciones el que pretendemos discutir.

Y lo primero que debemos señalar al respecto es que la tesis del declive del programa institucional moderno ha sido propuesta desde —y para— el contexto histórico e intelectual de la sociedad europea (Dubet y Martuccelli, 2000), es decir, una que se ha estructurado en base a un tipo de individualismo institucional, fenómeno ampliamente desarrollado en contextos como el inglés (Bauman, 2001; Giddens, 2000) o el alemán (Beck y Beck-Gernsheim, 2020).

Es una tesis, entonces, que surge para comprender un contexto sociohistórico específico, precisamente aquel en el que tradicionalmente las instituciones han jugado un papel de primer orden en la producción del individuo. Y, aun cuando bajo la impronta del declive institucional la producción de la subjetividad constituya una responsabilidad de corte individual, esta no ha dejado de producirse por un tipo específico de interpelación institucional. Al respecto afirman Araujo y Martuccelli (2012):

La tesis de la individualización asocia la producción de los individuos con el advenimiento de la modernidad, y se interesa dentro de esta visión general por la aparición desde hace décadas de un nuevo modelo institucional: uno en el cual, en la medida que la sociedad (en verdad las instituciones) no puede ya transmitir de manera armoniosa normas de acción, le corresponde a los individuos darle sentido a sus trayectorias sociales por medio de la reflexividad [...] Al calor de este nuevo individualismo institucional y de su mandato constitutivo, “tomar la vida en las propias manos”, el individuo debe constituirse como un individuo normativamente supuesto a hacerse cargo de las decisiones [...] lo que está en el corazón de este análisis es el hecho de que el individuo es solicitado —y producido— de manera particular por un conjunto de instituciones que lo obligan a desarrollar una biografía personal bajo la impronta de prescripciones a la individualización. (pp. 239-240)

Y es precisamente en este punto que, desde el campo de las ciencias sociales latinoamericanas, se ha interrogado la validez de extender el análisis del individualismo institucional al contexto regional (Araujo y Martuccelli, 2020; 2014; Martuccelli, 2019). En nuestro caso, revisaremos este debate general en torno a los tipos de individualismo para, desde allí, evidenciar sus implicancias en orden a problematizar la tesis del declive institucional de la escuela en Latinoamérica.

A nivel general, y respecto de los procesos de individuación, Araujo y Martuccelli sostienen que, en lugar del individualismo institucional propio del modelo sociohistórico de los países “centrales” de occidente, en Latinoamérica, y particularmente en Chile, se habría verificado el desarrollo de otra modalidad de constitución del sujeto: el individualismo agéntico o agencial (*agentic individualism*) (Araujo y Martuccelli, 2014). Sobre este afirma Martuccelli: “la variante del individualismo agéntico corresponde a situaciones en las que la individualidad, relativamente bien reconocida y legítima, no es, empero, esencialmente concebida como el resultado de un conjunto de interpelaciones institucionales” (Martuccelli, 2019, pp. 26-27). Por el contrario, precisa el autor, en el individualismo agéntico “los actores no se forjan explícitamente por mandatos institucionales (corazón de la tesis del individualismo institucional y de la especificidad de la vía occidental), sino que se conciben produciéndose a través de un conjunto de respuestas altamente individualizadas frente a las vicisitudes de la vida social” (Martuccelli, 2019, pp. 26-27). En el fondo, seguimos con Martuccelli, “se trata de una modalidad de individualismo que subraya las habilidades, la astucia, los esfuerzos que los actores son capaces de poner en práctica para lidiar con un conjunto de desafíos sociales en medio de débiles protecciones institucionales” (Martuccelli, 2019, pp. 26-27)

De esta manera, en el registro del individualismo agéntico los procesos de constitución del sujeto provienen fundamentalmente de la capacidad que exhibe el propio individuo –y no la acción de las instituciones especializadas en el “trabajo sobre los otros”– para instituirse como tal, a partir de su experiencia y de la movilización en redes interpersonales que actúan como soportes de –y en– lo social. Esta acción propiamente agéntica, antes que el programa institucional moderno, constituiría el pivote de los procesos históricos de individuación locales y produciría una figura social paradigmática: El hiperactor relacional (Araujo y Martuccelli, 2014). De acuerdo a estos autores, en Chile en particular y en Latinoamérica en general, “los individuos no se forjan básicamente en referencia a prescripciones institucionales. Los individuos se forjan afrontando los avatares de la vida social a través de sus capacidades y habilidades” (Araujo y Martuccelli, 2014, pp. 35-36). Por ello, prosiguen, “los individuos empíricos deben ser definidos como hiperactores relacionales [...] Esto quiere decir que no nos enfrentamos aquí a un individualismo institucional sino a lo que nos gustaría llamar a un individualismo agéntico” (Araujo y Martuccelli, 2014, pp. 35-36). Como señalamos previamente, en este “los individuos se conciben obligados a hacerse cargo de sí mismos [...] Es solo desde sus experiencias concretas y ordinarias [...] y no desde prescripciones institucionales, que estos individuos desarrollan el trabajo de constituirse como sujetos” (Araujo y Martuccelli, 2014, pp. 35-36)

Ahora bien –y esta es la extensión del argumento que hacemos nosotros para su aplicación al campo educativo– de ser como señalan estos autores, la tesis de la desinstitucionalización pierde consistencia en el contexto regional. En efecto, si en estas latitudes el sujeto se ha

constituido a partir de sus propios recursos (materiales, simbólicos, sociales, etc.), de manera paralela e incluso muchas veces en contra de la institución, entonces, de existir un declive institucional, este tendría un impacto lateral –cuando no marginal– en la configuración del campo educativo. Dicho en breve: en Latinoamérica, históricamente, la institución no fue ni es el soporte principal de producción del individuo y de la subjetividad, por tanto, su declive –de haberlo– resultaría secundario para la comprensión de lo social. Y, por extensión, de lo escolar.

De lo señalado se deriva una necesaria problematización de la tesis de la desinstitucionalización de la escuela en el contexto latinoamericano. En efecto, si esta no constituyó, en el sentido fuerte de la expresión, una *institución* estructurante de la subjetividad, difícilmente su “declive” o “destitución” podría argüirse como clave interpretativa para comprender las condiciones de producción contemporáneas del campo educativo continental.

De hecho, la investigación empírica a nivel regional ha avanzado en “desmitificar” –a partir de estudios en dominios específicos, como el de las relaciones de autoridad pedagógica– la idea de una escuela estructurada a partir de su acción institucional (Araujo y Martuccelli, 2012; Neut y Neut, 2023; Neut, 2022). Tales investigaciones, por el contrario, han evidenciado que, a nivel sociohistórico, lejos de la existencia de una autoridad pedagógica institucional (propia de un sistema educativo basado en la producción de un individualismo institucional), esta se ha sustentado en un ordenamiento social de carácter jerárquico-señorial basado en dependencias y subordinaciones consuetudinarias (Araujo, 2022; 2021; Martuccelli, 2023). Por lo mismo, la idea de una crisis de la autoridad en la escuela chilena y latinoamericana radica fundamentalmente en la desestructuración de dicho orden y no en los procesos de declive o desfondamiento institucional.

Este ejemplo específico (el de la autoridad pedagógica) da cuenta de las insuficiencias de la tesis del declive institucional en su aplicación para el estudio empírico y sociohistórico de la escuela latinoamericana supone una precaución respecto del uso acrítico de modelos teóricos e interpretativos desarrollados en contextos que presentan realidades sociohistóricas diferentes, ejercicio de “préstamo” comúnmente realizado en las ciencias sociales latinoamericanas (Martuccelli, 2020). Lo anterior supone, asimismo, un llamado a generar modelos teóricos e interpretativos arraigados en las realidades sociohistóricas regionales.

## 5. CONCLUSIÓN

El campo educativo contemporáneo se enfrenta a múltiples desafíos que requieren el desarrollo de aproximaciones interpretativas novedosas. Algunas de ellas son confluyentes y pueden ser pertinentes para su circulación y aplicación en distintos contextos. Otras, sin embargo, varían significativamente y deben ser trabajadas de manera idiosincrática o no extrapolables. En consideración de este presupuesto, el objetivo del artículo fue poner en relación una tesis compartida –aunque diferencialmente desarrollada– en Europa y Latinoamérica: la de la desinstitucionalización de la escuela. Seguidamente, intentamos ponderar la pertinencia de su uso en contextos diferentes al de su producción original.

Tras el desarrollo del argumento, podemos concluir que la problematización de la tesis del “desfondamiento institucional” de la escuela no niega *a priori* la existencia o la validez del

proceso de desinstitucionalización, pero sí cuestiona su pertinencia –o al menos su grado de eficacia interpretativa– para analizar contextos sociohistóricos distintos de aquel donde ha sido producida.

Así, mientras el proceso de declive o desfondamiento se ajustaría convenientemente para explicar los desarrollos en sociedades con un alto grado de institucionalización y basados en la producción histórica de un tipo de individualismo institucional (la sociedad Europa o noroccidental), resulta menos plausible para su aplicación en una sociedad donde la “producción” del individuo no ha resultado del cedazo institucional (la latinoamericana).

Lo señalado constituye una precaución a considerar al momento de utilizar matrices interpretativas generadas en contextos sociohistóricos específicos, reconociendo la necesidad de asumir las características propias de cada sociedad para generar insumos analíticos pertinentes y enraizados en sus particularidades. Esto no supone el bloqueo del diálogo interpretativo y conceptual entre realidades diversas, sino un llamado de atención respecto del uso acrítico de las mismas.

## REFERENCIAS

- Araujo, K. (Ed.). (2022). *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos*. LOM Ediciones.
- Araujo, K. (2021). *¿Cómo estudiar la autoridad?*. Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos Comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos* (Tomo I y II). LOM Ediciones.
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2014). Beyond institutional individualism: Agentic individualism and the individuation process in Chilean society [Más allá del individualismo institucional: El individualismo agéntico y el proceso de individuación en la sociedad chilena]. *Current Sociology*, 62(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/0011392113512496>
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2020). Problematizaciones del individualismo en América Latina. *Perfiles Latinoamericano*, 28(55), 1-25. <https://doi.org/10.18504/pl2855-001-2020>
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Ediciones Cátedra.
- Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. (Eds.). (2020). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 9-66.
- Dubet, F., y Martuccelli, M. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Losada.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2011). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Martuccelli, D. (2020). *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Martuccelli, D. (2019). Variantes del individualismo. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 37(109), 7-37. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n109.1732>

- Martuccelli, D. (2023). La crisis de la sociedad señorial y el malestar estatutario de las élites en Chile. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 77, 95-113. <https://doi.org/10.17141/iconos.77.2023.5820>
- Neut, P. (2019). *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM Ediciones.
- Neut, P. (2022). La autoridad pedagógica en la escuela chilena. Transformaciones históricas y construcción de nuevos escenarios para su ejercicio actual. En K. Araujo (Ed.), *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos* (pp. 97-131). LOM Ediciones.
- Neut, S., y Neut, P. (2023). Las relaciones escolares en la educación chilena (1960-2010). Apuntes sociohistóricos para comprender el presente educativo. En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 8. Los años del neoliberalismo: instalación, auge ¿y crisis? 1973 hasta el presente. Agentes educativos* (pp. 504-550). Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Tasat, J. A. (2019). *La educación negada: Aportes desde un pensamiento americano*. Prometeo Libros.
- Tenti, E. (2022). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.

# Innovación social universitaria como factor en la transición sostenible hacia la agenda 2030 en Paraguay

---

María Gloria Paredes

Luis Guillermo Maldonado

*Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)*

**Abstract:** Before the COVID-19 pandemic, the world was already facing challenges such as inequality, social exclusion, poverty, forced migration, and climate change. These difficulties can be summarised in three main crises: ecological, trust and inequality. These crises complicate sustainable development due to their complexity and decentralisation, making state, market and technological solutions insufficient. In this context, social innovation emerges as a crucial tool to address these problems, promoting transformations towards a more sustainable world. Universities, with their role in teaching, research and social engagement, can be key in this process, especially in aligning with the 2030 Agenda. This article argues that the Paraguayan university has great potential to develop and apply social innovation strategies, contributing to sustainability. It raises the question of what strategies Paraguayan universities can adapt to foster a sustainable transition and sets several objectives, including defining social innovation in this context and identifying challenges and success cases. The study uses secondary data to identify challenges and systematise successful cases of social innovation in university settings, offering practical recommendations for its implementation in Paraguay. It concludes that the adoption of these strategies in universities can significantly help in the sustainable transition towards the objectives of the 2030 Agenda in the country.

**Keywords:** social innovation, university, sustainable transition, Paraguay, Agenda 2030

## 1. INTRODUCCIÓN

El mundo antes de la pandemia del COVID-19 enfrentaba una serie de graves desafíos como la creciente desigualdad, la exclusión social, pobreza, migración forzada y los cambios climáticos (Göransson et al., 2021). Esta situación de crisis está compuesta de tres vertientes: una crisis ecológica (cambio climático, pérdida de la biodiversidad, agotamiento de recursos naturales, contaminación y destrucción de los ecosistemas); una crisis de confianza (en el gobierno, la política, las empresas, medios de comunicación, entre las personas, en la ciencia y en el futuro); y una crisis de desigualdad (entre ricos y pobres). Esta crisis y desafíos han sido descritos como “problemas perversos”, caracterizados por propiedades multidimensionales y multifacéticas, con altos niveles de complejidad, incertidumbre, ambivalentes y control descentralizado (Huntjens & Kemp, 2022).

En su conjunto, los problemas planteados por las crisis y sus características se pueden asociar con los problemas del desarrollo sostenible o la sostenibilidad. La idea de sostenibilidad es compleja considerando su posibilidad de potenciar el capital disponible a la sociedad por medio

de un proceso de valorización del capital disponible, no solamente restringido a la producción de bienes y servicios, sino en una acepción amplia capital natural, capital industrial, capital financiero, capital intelectual, capital humano y capital social y relacional (Ricceri, 2021).

El problema que plantea el desarrollo sostenible se puede considerar como el más perverso de la modernidad (Rittel & Webber, 1973). Dada esta característica del problema que plantea la sostenibilidad, no sorprende que las soluciones dirigidas desde el Estado, las impulsadas por el mercado y las soluciones puramente tecnológicas, no hayan tenido la amplitud necesaria para plantear soluciones exitosas y resolverlos totalmente. En este contexto de soluciones parciales aparece la COVID-19 ocasionando un shock que exacerbó los efectos negativos no resueltos relacionados con el desarrollo sostenible y en particular los de naturaleza social. En esta situación, emerge la innovación social como un medio potencial para enfrentar los complejos problemas sociales. En efecto, investigadores, profesionales y tomadores de decisiones han puesto sus esperanzas en la innovación social para impulsar las transformaciones y el cambio social hacia un mundo más sostenible (Göransson et al., 2021).

La esperanza en la innovación social para atender los grandes problemas sociales se evidencia en el notable incremento de la literatura relacionada en la última década; las discusiones sobre la literatura se focalizan en discutir las bases conceptuales, la agencia, la evolución, escalada de procesos y la capacidad transformativa de la innovación social. En general, esta literatura se interesa en el rol de la innovación social como motor de desarrollo económico, social y la sostenibilidad (Bayuo et al., 2020). En paralelo a los desarrollos del grueso de la literatura mencionada, investigadores de la educación superior que trabajan en políticas y administración han estado poniendo mayor atención al rol que las universidades pueden jugar en cuanto a innovación social, a pesar de hacerlo sin conexión. En este campo, la discusión se focaliza en la llamada tercera misión que implica un mayor compromiso de la universidad con la sociedad (Paredes & Maldonado, 2023). La discusión en cuanto al rol de la tercera misión de la universidad, sin embargo, no ha dejado de ser controversial. Por un lado, varios autores enfatizan un rol empresarial de la universidad, por otro, se enfatiza una universidad para el desarrollo (Arocena et al., 2018).

En este artículo se sostiene la idea que la universidad paraguaya (desde su tercera misión) puede constituirse en un ámbito importante donde desarrollar innovación social que contribuya en la resolución de los problemas presentados por la sostenibilidad (desarrollo sostenible) identificados en la Agenda 2030. Sin embargo, para que emerjan enfoques y estrategias que permitan una gestión más eficaz en el abordaje de la Agenda 2030 y de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS), será necesario desde la universidad, una mayor profundización en el análisis y conceptualización de la innovación social universitaria, la naturaleza de los problemas que plantea el desarrollo, la gestión de gobernanza y la transición hacia la sostenibilidad.

## **2. PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN**

El trabajo propone la pregunta: ¿Cuáles estrategias y prácticas de innovación social pueden ser adoptadas por las universidades de Paraguay para fomentar una transición sostenible alineada con los objetivos de la Agenda 2030? Para responder considera la naturaleza normativa, factual, prospectiva y propositiva de los problemas de la sostenibilidad con los siguientes objetivos: a) Definir la innovación social en el proceso de transición hacia la sostenibilidad en la Universidad;

b) Identificar el proceso de la transición hacia la sostenibilidad en el cumplimiento de la Agenda 2030 en Paraguay; c) Identificar los principales retos sociales y ambientales de Paraguay y que puedan ser abordados por la universidad en el marco de la Agenda 2030; d) Examinar casos de éxito de innovación social en entornos universitarios; e) Proponer recomendaciones prácticas y factibles para la incorporación efectiva de la innovación social en las instituciones universitarias de Paraguay, con miras a promover una transición sostenible en consonancia con los objetivos de la Agenda 2030.

### **3. MÉTODO**

El estudio se basa en la recopilación, análisis y evaluación de datos e información proveniente de fuentes secundarias. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión de literatura sobre el concepto de innovación social en la universidad, desarrollo sostenible (sostenibilidad), y la aplicación de conceptos como gobernanza y la transición a la sostenibilidad, así como las implicancias de estos conceptos en su aplicación desde la universidad para colaborar en la resolución de problemas complejos sociales, ambientales y económicos que enfrenta Paraguay en el marco de la Agenda 2030. Por otro lado, un marco de análisis que permitiera avanzar en la respuesta a la pregunta planteada, y clasificar y sistematizar los aspectos de la innovación social aplicada, fue elaborado a partir de la literatura existente. Finalmente, para el análisis y presentación de casos de innovación social se seleccionaron casos de éxito en entornos relevantes para la universidad paraguaya.

### **4. RESULTADOS**

#### **4.1. La Innovación social y la universidad**

La literatura desarrolla satisfactoriamente el concepto de la innovación social, sin embargo, se presta menos atención a las universidades como agentes de cambio. La atención se centra más bien en organizaciones de la sociedad civil o emprendedores sociales en lugar de organizaciones de investigación y universidades (Morawska-Jancelewicz, 2021). En este sentido, Bayuo et al. (2020) argumentan que “son relativamente pocos los estudios que abordan temas relacionados al cambio institucional y las estructuras de incentivos que influyen en la capacidad de las universidades para participar en la innovación social” (p. 1).

La innovación social puede plantearse como un componente dentro de un sistema mayor con el objetivo de generar mayor bienestar para todos. En este sentido, Morawska-Jancelewicz (2021) señalan que “la innovación social es un elemento de un sistema de innovación regional, en el cual la importancia del conocimiento no está determinada exclusivamente por la competitividad y la productividad, sino por tener en cuenta la creación de bienestar social, el impacto en la calidad de vida y la cocreación de conocimiento como parte de alianzas público-privadas (p. 2230). Es importante destacar que, según la literatura, la innovación social tiene un gran potencial para contribuir en la transición hacia la resolución de problemas sociales. Sin embargo, persisten desafíos y debilidades que la universidad debe abordar para conectar efectivamente la innovación social y aprovechar este potencial frente a los complejos problemas de sostenibilidad y la sociedad. Estos desafíos y debilidades de la innovación social no son los mismos

para las universidades de los países desarrollados y los países del Sur. Por ejemplo, respecto a la innovación social en universidades europeas, Morawska-Jancelewicz (2021) señala posibilidades de contribución y debilidades del enfoque: “aunque las universidades tienen un enorme potencial para contribuir con sus conocimientos y otros activos a la innovación social, un inventario reciente de la innovación social en Europa puso de manifiesto lo poco desarrolladas y unidimensionales que eran estas contribuciones” (p.2233).

En cuanto a los países del Sur, Arocena & Sutz (2021) señalan que existen otros desafíos para conectar a la universidad con la innovación social, en este sentido expresan que “... se debe enfatizar la agencia de sectores menos avanzados. Los mayores desafíos provienen de una sustentabilidad decreciente y una creciente desigualdad. Sus impactos son altamente dependientes en cómo la tensión entre el crecimiento económico y la protección al medio ambiente es administrada. El mejoramiento de las perspectivas actuales demanda el aprovechamiento de conocimientos de avanzada para respaldar una innovación inclusiva y frugal. Para que esto ocurra, las universidades deben ser actores principales (p.1).

Para profundizar el impacto de la innovación social en los países del Sur es interesante considerar algunas dimensiones del concepto. En este sentido, Arocena & Sutz (2021) se preguntan respecto a las razones del gran impulso de la innovación social, últimamente. Al respecto, estos autores señalan que las promesas incumplidas de progreso y bienestar para todos es una de las raíces del incremento en el discurso e importancia política de la innovación social. Además, la distribución desigual de los beneficios de la innovación es más evidente cuando la mayoría de la población tiene necesidades básicas insatisfechas, indicando subdesarrollo, requiriendo reevaluar la innovación social en la búsqueda de su superación. Por otra parte, existe el peligro de encontrar soluciones parciales y de corto plazo que puedan tener efectos colaterales negativos, reforzando así los persistentes desafíos sociales e incluso creando nuevas complejidades, haciendo necesario reflexionar de manera conjunta sobre la innovación social y la búsqueda de formas alternativas de abordar problemas del desarrollo sostenible. Es de destacar también la importancia de los conocimientos avanzados para hacer frente a las abrumadoras complejidades del desarrollo y la necesidad de promover agendas de investigación diferentes a las que prevalecen en la actualidad. Las universidades, el lugar por excelencia de la producción de conocimiento, deben ser socias en el esfuerzo.

En resumen, la innovación social universitaria es un enfoque holístico que combina la generación de conocimiento, la colaboración interdisciplinaria y el compromiso activo con la comunidad para abordar desafíos sociales y ambientales. Esta perspectiva debe ubicar a la universidad como un actor clave en la búsqueda de un futuro más justo, equitativo y sostenible, a través de la integración de la investigación, la enseñanza y el compromiso con la comunidad.

#### **4.2. El Desarrollo sostenible. Proceso de transición**

El concepto de desarrollo sostenible surge, por un lado, de la degradación ecológica y otros daños biofísicos; y por otro, de los decepcionantes resultados de los esfuerzos de “desarrollo” posteriores a la Segunda Guerra Mundial, particularmente la persistencia y en algunos lugares el agravamiento de la pobreza y la desesperación en un período de enormes aumentos globales de la riqueza material. Ante esta situación, se crea la Comisión Mundial para el Medio Am-

biente y el Desarrollo (CMMAD) para abordar estos problemas del desarrollo, estableciendo estrategias ambientales a largo plazo. La Comisión concluye que entre los fallos ecológicos y sociales había causas comunes que exigían una respuesta común señalada en su informe final, *Nuestro Futuro Común*. Desde la publicación de *Nuestro Futuro Común*, la idea de desarrollo sostenible es ampliamente adoptada; sin embargo, el debate y disputa sobre el significado e implicaciones del concepto continúan (Kemp et al., 2005).

A pesar de que el debate y las implicancias del desarrollo sostenible continúan, se vienen desarrollando conceptos y enfoques que pueden ser de utilidad en el abordaje de la innovación social. Por ejemplo, presentan algunos conceptos básicos de sostenibilidad aclarados con el paso del tiempo y que son importantes de considerar para la gobernanza sostenible y para la innovación social desde la universidad. Los conceptos hacen referencia a lo insostenible de las vías actuales de desarrollo y la relación protección-creación, así como la existencia de múltiples e interconectados requisitos para la sostenibilidad. Por otra parte, estos autores mencionan que la búsqueda de la sostenibilidad depende de la integración y que los requisitos y normativas generales deben ir acompañados de contextos específicos. Por otro lado, hacen referencia a la necesidad de diversidad, transparencia y participación pública en la toma de decisiones para la sostenibilidad, así como de reglas y procesos explícitos sobre las compensaciones y compromisos en un amplio marco donde el final está abierto (Kemp et al., 2005, p.14-16).

Estos conceptos desarrollados por (Kemp et al., 2005, p.14-16) deben llevar a una profunda reflexión a las universidades para realmente avanzar hacia el desarrollo sostenible con un enfoque de innovación social. En este sentido, el concepto de no sostenibilidad del enfoque actual es importante para la universidad porque subraya el hecho de que los patrones actuales de desarrollo basados en el uso intensivo de recursos son ecológica y económicamente insostenibles; con problemas de protección inadecuada a trabajadores y consumidores, pobreza y exclusión. Por otra parte, la sostenibilidad no solamente consiste en proteger, sino también crear una vida mejor y más justa, lo que requiere de innovación en las instituciones de gobernanza y en los sistemas sociotécnicos lo que conlleva riesgos que deben ser anticipados y tratados por la universidad.

En cuanto a enfoques para atender los problemas del desarrollo, Sachs (2015) señala que el desarrollo sostenible es un enfoque analítico y normativo; es analítico en el sentido que pretende explicar y predecir las interacciones complejas y no lineales de los sistemas humanos y naturales: la economía mundial, la sociedad global, el entorno físico de la Tierra y los problemas de gobernanza. Por otro lado, es normativa porque recomienda un conjunto de objetivos a los que el mundo debería aspirar. “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) deben ser la brújula para el desarrollo futuro del planeta a través de la inclusión social, sostenibilidad ambiental y buena gobernanza” (Sachs, 2015, p. 4).

### **4.3. La sostenibilidad y la Agenda 2030 (ODS). Retos que pueden ser abordados por la Universidad**

La idea de sostenibilidad y desarrollo sostenible se pueden remontar al Informe *Nuestro futuro común* (1987) elaborado por las Naciones Unidas. Con los ODS, la noción de sostenibilidad y una perspectiva amplia del desarrollo social y humano a escala global están completamente entrelazados. Los ODS constituyen un enfoque amplio que abarca lo que se conoce como **5P**:

Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Partenariado. Por otra parte, en la actualidad los negocios y la política de sostenibilidad se alinean cada vez más con los ODS presentados por la ONU en el documento: Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030, (Saetra, 2021). El marco consta de 17 objetivos que se muestran en la Figura 1.



**Figura 1.** Los Objetivos del desarrollo sostenible

*Nota: United Nations. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development; 2015*

El compromiso con este marco o modelo de desarrollo sostenible definido por las Naciones Unidas se basa, sin embargo, en unas precisas condiciones que son muy importantes de considerar a la hora de identificar y definir los principales retos sociales y ambientales de Paraguay y los enfoques para su abordaje por la universidad desde el modelo en este marco. Ricceri (2021) propone cuatro condiciones para la implementación del modelo basado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Primero, es necesario *establecer una relación orgánica entre ciencia y política*, con una organización circular y no lineal, que distinga claramente los roles respectivos. Se requiere que la ciencia aborde problemas emergentes, promoviendo procesos innovadores que sean éticamente aceptables, sostenibles y socialmente deseables. Segundo, *adoptar un enfoque sistémico, inter y transdisciplinario* para evaluar los problemas, retos y definir los programas de desarrollo sostenible. Tercero, *abarcas las dimensiones económica, social y ambiental de manera orgánica, integrada, paralela y simultánea*; evitando operar con enfoques sectoriales y que los resultados alcanzados en un área de intervención vayan en detrimento de otros ámbitos, poniendo en peligro el equilibrio del sistema. Finalmente, la *adopción de un nuevo sistema de gobernanza*, de múltiples actores y partes interesadas, una gobernanza definida de manera inclusiva y por objetivos, que reconozca el papel primordial de los operadores privados en la definición y aplicación de las nuevas políticas que brindan a la universidad la oportunidad de analizar en profundidad y verificar los compromisos y políticas estatales implementadas a nivel nacional, tal como se presentan en los *Planes Nacionales de Desarrollo* para la sostenibilidad. A partir de estos condicionamientos, la universidad puede identificar las principales demandas y definir el rol que le corresponderá desempeñar en la implementación de una transición sostenible.

Respecto a los principales retos sociales y ambientales de Paraguay y que puedan ser abordados por la universidad en el marco de la Agenda 2030, en primer lugar, consideramos el

contexto socioeconómico y la planificación nacional. En efecto, el *Plan Nacional de Desarrollo de Paraguay* (STP, 2021) es un instrumento fundamental para guiar las políticas y acciones del gobierno en la búsqueda del desarrollo integral y sostenible del país, con el fin de mejorar la calidad de vida de toda su población, en el documento se establecen objetivos y estrategias específicas en áreas clave como economía, educación, salud, infraestructura, medio ambiente, entre otros. Por otra parte, existen iniciativas a nivel gubernamental para fomentar la innovación en Paraguay. Con ese objetivo se estableció el equipo impulsor de la Estrategia Nacional de Innovación (ENI) conformada por actores clave en el ámbito de la innovación y el desarrollo socioeconómico del país, incluyendo el gobierno, el sector privado, la academia, la sociedad civil y organismos internacionales comprometidos con el desarrollo de un Paraguay más innovador (Decreto del Poder Ejecutivo N° 2314 del 2019). Algunos de los Programas desarrollados fueron el programa de becas “*Paraguay Innova*”, el programa de incubación de empresas “*Incubate*” y el programa de aceleración de startups “*StartUp Lab*”. La ENI identificó cinco grandes desafíos nacionales de Innovación: a) Paraguay, nación creativa; b) Agua para el futuro; c) Ciudades Sostenibles; d) Productor mundial de alimentos con ventajas competitivas y sostenibles ; e) Desarrollo social y transparencia en Paraguay. Atendiendo al contexto socioeconómico, y a los desafíos nacionales de innovación, este trabajo propone que cuatro son los principales retos sociales y ambientales del Paraguay que pueden ser abordados desde la universidad en el marco de la Agenda 2030:

**Pobreza y Desigualdad:** El Paraguay, a pesar del crecimiento económico, sigue experimentando altos niveles de pobreza y desigualdad, especialmente en áreas rurales y entre grupos indígenas y campesinos. Las universidades pueden contribuir a través de programas de investigación y extensión que promuevan el desarrollo económico inclusivo y la reducción de la brecha de desigualdad.

**Acceso a la Educación de Calidad:** A pesar de los avances en el acceso a la educación, persisten desafíos en términos de calidad y equidad en la educación. Las universidades pueden trabajar en colaboración con el gobierno y las comunidades locales para mejorar la calidad de la educación y aumentar las oportunidades de acceso para grupos marginados.

**Salud Pública:** Paraguay enfrenta desafíos de acceso a servicios de salud de calidad, especialmente en áreas rurales y para poblaciones vulnerables. Las universidades pueden contribuir a través de la investigación en salud pública, la formación de profesionales de la salud y la promoción de estilos de vida saludables en la comunidad.

**Gestión Ambiental y Conservación de los Recursos Naturales:** En el Paraguay persisten grandes desafíos en términos de deforestación, pérdida de biodiversidad, contaminación del agua y gestión de residuos. Las universidades pueden contribuir a través de la investigación en ciencias ambientales, forestales y agronómicas a promover políticas de conservación y el desarrollo de tecnologías limpias.

En resumen, las acciones de la universidad en materia de innovación social pueden estar alineadas con objetivos específicos como los ODS. En efecto, puede coadyuvar en la erradica-

ción de la pobreza (ODS 1), la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5), el trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8), la reducción de las desigualdades (ODS 10), y el fomento de la acción climática (ODS 13), entre otros.

#### **4.4. La innovación social en la Universidad**

Avanzando en relación a las implicancias de la innovación social universitaria para una transición sostenible hacia la Agenda 2030 en Paraguay, se presenta una sistematización de casos exitosos de implementación de innovación social en universidades seleccionadas a nivel regional y de Paraguay; en esta síntesis se exploró cómo las instituciones han liderado iniciativas transformadoras para abordar los desafíos sociales mediante la creatividad y la colaboración.

A nivel regional: se presentan algunos ejemplos de Universidades de América Latina y el Caribe.

Universidad de la República (UR)-Uruguay: Arocena (2021) reporta varias experiencias de innovación social implementadas en la UR. 1. Programa de investigación liderado por estudiantes. 2. El diálogo entre la universidad y empresas públicas para definir problemas de investigación de interés para las empresas y la entrega de fondos. 3. La promoción de investigación de excelencia destinada a sectores con debilidades de investigación. 4. Programa de investigación e innovación para la inclusión social. Estas experiencias muestran que la Universidad que combina un alto grado de autonomía para orientar sus actividades con un amplio espectro de conexiones con diferentes instituciones y actores puede contribuir a la innovación social.

Universidad Tecnológica Nacional (UTN)-Argentina: ha desarrollado un programa de extensión universitaria llamado “Aula Abierta” que ofrece cursos gratuitos y abiertos al público sobre diversos temas de interés social, como derechos humanos, medio ambiente y desarrollo comunitario. El programa tuvo gran impacto en la comunidad, permitiendo a miles de personas el acceso a una educación de calidad de forma gratuita.

Universidad de Costa Rica (UCR)-Costa Rica: se ha creado un centro de investigación llamado “Centro de Estudios Interdisciplinarios en Género” que se dedica a la investigación, la docencia y la extensión en el área de género y sexualidad.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-México: ha implementado un programa de servicio social universitario llamado “Programa Puma Voluntario” que permite a los estudiantes realizar prácticas de servicio social en diferentes organizaciones sociales. El programa ha beneficiado a miles de personas en situación de vulnerabilidad y ha contribuido a fortalecer el tejido social en México.

Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)- Chile: ha creado una incubadora de empresas sociales llamada “Centro de Innovación UC” que apoya a emprendedores sociales en el desarrollo y escalamiento de sus negocios. El centro ha brindado apoyo a cientos de empresas sociales que han generado un impacto positivo en la sociedad chilena.

Universidad de los Andes – Colombia: ha desarrollado un programa de investigación llamado “Programa de Investigación en Paz y Convivencia” que se dedica a la investigación sobre las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia y a la búsqueda de soluciones pacíficas. El programa ha realizado importantes aportes a la construcción de paz en Colombia.

Universidad Nacional de Asunción (UNA)-Paraguay: 1. “Proyecto de Agricultura Sostenible”, desarrollado en comunidades rurales, implementando técnicas agrícolas innovadoras y respetuosas con el medio ambiente. A través de capacitaciones y la implementación de prácticas como la agroecología y el uso eficiente del agua, se logró mejorar la productividad agrícola y reducir el impacto ambiental. 2. Proyecto “*ReciclaUNA*” es un proyecto de gestión de residuos sólidos implementado por la UNA en su campus principal. Desde 2017, *ReciclaUNA* ha logrado reducir el volumen de residuos enviados a vertederos en un 30% y ha generado ingresos a través de la venta de materiales reciclables. Además, el proyecto ha sensibilizado a más de 5,000 estudiantes y miembros del personal sobre la importancia del reciclaje y la gestión sostenible de los residuos. 3. Programa de Fortalecimiento ODS *JuventudES* Paraguay 2030, en etapa de implementación con el objetivo principal de involucrar activamente a los jóvenes en la promoción y consecución de los ODS, reconociendo su potencial como agentes de cambio y catalizadores de transformación en la sociedad. Universidad Nacional de Itapúa (UNI)-Paraguay: “*Proyecto Ñemoiru*”, que aborda el Desafío Comunitario de Innovación Social enfocado en idear, desarrollar e implementar de manera colaborativa posibles soluciones a problemáticas vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el proyecto estuvo integrado por la Comisión ODS Paraguay, el Laboratorio de Aceleración del PNUD y la UNI. El proyecto organizó equipos de estudiantes universitarios y profesores interesados en desarrollar mediante metodologías y herramientas de innovación social propuestas enfocadas en el empoderamiento de las mujeres (ODS 5) y el desarrollo económico y profesional (ODS 8).

Universidad Nacional de Concepción (UNC)-Paraguay: “Programa de Educación Ambiental”, la UNC implementó este programa de educación ambiental en escuelas rurales, con el objetivo de concientizar a los estudiantes sobre la importancia de la conservación del medio ambiente. A través de actividades prácticas como la siembra de árboles, la recolección de residuos y la organización de ferias ambientales, se logró promover el cuidado del entorno natural y la participación comunitaria en acciones de conservación.

Universidad Nacional del Este (UNE): “Programa de Salud Comunitaria”, la UNE desarrolló este programa de salud comunitaria en colaboración con comunidades rurales, brindando atención médica preventiva y promoviendo estilos de vida saludables. A través de la capacitación de promotores de salud locales y la implementación de campañas de concientización, se logró mejorar el acceso a servicios de salud y reducir la incidencia de enfermedades prevenibles.

Universidad Autónoma de Asunción (UAA)-Paraguay: “Centro de Innovación Tecnológica”, la UAA estableció un centro de innovación tecnológica que promueve el desarrollo de soluciones tecnológicas para resolver problemas sociales. Entre los proyectos destacados se encuentran aplicaciones móviles para facilitar el acceso a servicios públicos, sistemas de monitoreo ambiental y dispositivos de asistencia para personas con discapacidad.

#### **4.5. Prácticas de innovación social universitarias propuestas**

Los avances conceptuales presentados y la vinculación con los ODS, así como los aprendizajes de los proyectos exitosos de las universidades, se presenta una propuesta de prácticas de innovación social en Universidades paraguayas para una transición sostenible acordes con la Agenda 2030, agrupados por las tres funciones misionales se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Propuesta de prácticas de innovación social en Universidades paraguayas

<b>Función Universitaria</b>	<b>Actividad Estrategia</b>	<b>Descripción</b>	<b>Propuesta de Programas</b>
<b>Docencia Transformadora</b>	Integración curricular de la innovación social	Incorporar la innovación social como componente clave en los planes de estudio y programas académicos.	Educación para el Desarrollo Sostenible
	Fomento del aprendizaje experiencial	Promover métodos de enseñanza activos que involucren a los estudiantes en proyectos de innovación social y desarrollo sostenible.	
<b>Investigación inter y transdisciplinaria</b>	Establecer líneas de investigación para atender problemas relacionados a la Agenda 2030 con enfoque de innovación social	Diseñar estrategias que articulen la generación de conocimiento, soluciones y el desarrollo de capacidades enfocados a los desafíos sociales, económicos y ambientales del país, identificando soluciones innovadoras y sostenibles que contribuyan a alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 y mejorar la calidad de vida de la población.	Investigación Socialmente Relevante
	Promoción de la investigación inter y transdisciplinaria	Fomentar la colaboración entre diferentes áreas de estudio para abordar desafíos complejos desde múltiples perspectivas.	
	Promover la colaboración entre investigadores y actores sociales	Fomentar la participación de actores sociales, como organizaciones de la sociedad civil, empresas y comunidades, en proyectos de investigación sobre innovación social.	
	Apoyo a proyectos de investigación aplicada	Destinar recursos y financiamiento para investigaciones que generen soluciones prácticas a problemas sociales y ambientales.	
	Difundir los resultados de las investigaciones a la población en general	Publicar los resultados de las investigaciones en revistas de divulgación en forma práctica y medios de amplia difusión; organizar eventos de divulgación para compartir el conocimiento con la comunidad universitaria y el público en general.	
	Desarrollar investigación tecnológica para actores sociales bajo pobreza	Desarrollar investigación tecnológica orientada a necesidades de actores con baja capacidad financiera, agencia e influencia	Transferencia de tecnología orientada a los desafíos locales

<b>Extensión y Vinculación con la comunidad</b>	Establecimiento de programas de extensión universitaria con innovación social	Diseñar e implementar programas que brinden a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades para abordar problemas sociales y ambientales reales que beneficien a sus comunidades locales y a la sociedad en general.	Desarrollo Comunitario en colaboración con comunidades locales
	Fortalecimiento de la colaboración con actores externos	Establecer alianzas estratégicas con organizaciones, empresas y entidades gubernamentales para impulsar proyectos de innovación social.	
	Promoción de la cultura de la innovación social	Realizar actividades de sensibilización y capacitación sobre innovación social y desarrollo sostenible, tanto dentro como fuera del campus	Voluntariado y Servicio Comunitario
	Promover la incubadora de emprendimientos sociales	Brindar apoyo a estudiantes y graduados que desean lanzar empresas con impacto social positivo en comunidades.	Programa de emprendedurismo

## 5. CONCLUSIONES

La innovación social universitaria representa un enfoque con gran potencial para contribuir con mayor efectividad al logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible establecidos en la Agenda 2030.

Si bien la innovación social está claramente establecida todavía existe un gran vacío en la literatura respecto a cómo definir y operacionalizar el concepto y cómo abordar temas relacionados con el cambio institucional y las estructuras de incentivos que influyen en la capacidad de las universidades para participar en la innovación social.

El concepto de la innovación social en la Universidad fue analizado como un proceso de transición hacia la sostenibilidad y definido como un enfoque holístico que combina la generación de conocimiento, la colaboración inter y transdisciplinaria y el compromiso activo con la comunidad para abordar desafíos sociales y ambientales de manera efectiva en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030. Esta perspectiva reconoce a la universidad como un actor clave en la búsqueda de un futuro más justo, equitativo y sostenible, a través de la integración de la investigación, la enseñanza y el compromiso con la comunidad.

Para que la universidad se convierta en actor clave deberá incorporar la innovación social universitaria considerando las características de los problemas perversos y complejos que plantea la sostenibilidad (*la complejidad, incertidumbre, dependencia de la trayectoria, ambivalencia y la distribución del control*); por otro lado, considerar una gobernanza participativa y reflexiva, así como un enfoque de transición hacia la sostenibilidad.

Las universidades tienen un enorme potencial para contribuir con sus conocimientos y otros activos a la innovación social, sin embargo, las contribuciones son puntuales, poco desarrolladas y son de naturaleza unidimensional.

En los países con menor desarrollo (del Sur), existen problemas para conectar la universidad con la innovación social. Ciertos autores proponen enfatizar la agencia de actores menos favorecidos. Los mayores desafíos provienen de una sustentabilidad decreciente y una creciente desigualdad con impactos altamente dependientes de cómo se administra la tensión entre el crecimiento económico y la protección al medio ambiente.

A partir de la Agenda 2030 con sus ODS como marco normativo es posible identificar retos sociales y ambientales que pueden ser abordados por la universidad paraguaya. Los principales retos o desafíos sociales y ambientales identificados incluyen pobreza, desigualdad, acceso a la educación de calidad, salud pública, degradación ambiental y cambio climático.

Numerosos casos de implementación de innovación social universitaria fueron identificados en Programas y Proyectos implementados por las universidades en colaboración con otros organismos e instituciones.

Acciones prácticas para fomentar la innovación social universitaria pueden ser desarrolladas considerando todas las funciones (de docencia, investigación y extensión) de la universidad

Finalmente, se concluye que la aplicación de la innovación social universitaria colabora en el avance hacia el cumplimiento de la Agenda 2030. Las universidades paraguayas dieron un gran impulso implementando estrategias y prácticas. Si bien son acciones de innovación social exitosas, las mismas son puntuales y de corto plazo, desprovistas de una sistematización y línea de trabajo que permita dar continuidad, seguimiento y retroalimentación a las acciones.

## REFERENCIAS

- Arocena, R., y Sutz, J. (2006). El estudio de la Innovación desde el Sur y las perspectivas de un Nuevo Desarrollo.
- Arocena, R., Göransson, B., y Sutz, J. (2018). *Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South* (1ª ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64152-2>
- Arocena, R., y Sutz, J. (2020). The need for new theoretical conceptualizations on National Systems of Innovation, based on the experience of Latin America. *Economics of Innovation and New Technology*, 29, 814-829. <https://doi.org/10.1080/10438599.2020.1719640>
- Arocena, R., y Sutz, J. (2021). Universities and social innovation for global sustainable development as seen from the south. *Technological Forecasting and Social Change*, 162, 120399. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120399>
- Bayuo, B. B., Chaminade, C., y Göransson, B. (2020). Unpacking the role of universities in the emergence, development and impact of social innovations – A systematic review of the literature. *Technological Forecasting and Social Change*, 155, 120030. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120030>
- Decreto del Poder Ejecutivo 2314/19. (2019). Por el cual se conforma un equipo impulsor para la elaboración de la Estrategia Nacional de Innovación con el objeto de atender prioridades para el desarrollo del país. Disponible en: <https://decretos.presidencia.gov.py/#/home>

- Göransson, B., Donati, L., y Wigren-Kristoferson, C. (2021). Introduction to the special issue on universities and social innovation. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 121186. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.121186>
- Huntjens, P., y Kemp, R. (2022). The Importance of a Natural Social Contract and Co-Evolutionary Governance for Sustainability Transitions. *Sustainability*.
- Kemp, R., Parto, S., y Gibson, R. B. (2005). Governance for sustainable development: moving from theory to practice. *International Journal of Sustainable Development*, 8, 12-30.
- Kemp, R., y Loorbach, D. A. (2003). Governance for Sustainability Through Transition Management.
- Ministerio de Hacienda. (2021). Paraguay Perfil Económico y Comercial: Dirección de Integración Departamento de Convenios Comerciales. Disponible en: [https://economia.gov.py/application/files/7316/7292/6433/PEC\\_Paraguay\\_2022.pdf](https://economia.gov.py/application/files/7316/7292/6433/PEC_Paraguay_2022.pdf)
- Morawska-Jancelewicz, J. (2021). The Role of Universities in Social Innovation Within Quadruple/Quintuple Helix Model: Practical Implications from Polish Experience. *Journal of The Knowledge Economy*, 1-42. <https://doi.org/10.1007/S13132-021-00804-Y>
- Paredes, M. G., y Maldonado, L. G. (2023a). La tercera misión y la transferencia de conocimiento y tecnología en la universidad paraguaya: un marco de análisis. Agosto 2023. *VI Congreso en Ciencia, Cultura y Sociedad: "Salud para el bienestar y diálogo como garantía de paz"*.
- Paredes, M. G., y Maldonado, L. G. (2023b). Prospectiva y Vigilancia Tecnológica como Estrategias Innovadoras de la Universidad para Promover la Transferencia de Conocimientos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 882-904. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.6924](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6924)
- Ricceri, M. (2021). Sustainable development and new forms of work. A scenario of common, basic challenges for public and private players (International Labour Forum – Academic Discussion “Employment and the Labour Market: Contours of De-Standardisation” St. Petersburg, 23 Apr. Living Standards of the Population in the Regions of Russia. Vol. 17. No. 4. Pp. 462-477. <https://doi.org/10.19181/lsprr.2021.17.4.4>
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4, 155-169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Sachs, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. New York, NY: Columbia University Press.
- Sætra, H. S. (2021). AI in Context and the Sustainable Development Goals: Factoring in the Unsustainability of the Sociotechnical System. *Sustainability*, 13, 1738.
- STP (Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social). (2021). *Plan Nacional de Desarrollo 2030: PND 2030\_ajustado*. Recuperado de <https://www.stp.gov.py/pnd/>
- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Division for Sustainable Development Goals: New York, NY, USA.
- Voss, J. P., y Kemp, R. (2005, June). Reflexive Governance for Sustainable Development—Incorporating feedback in social problem solving. Paper presented at ESEE Conference.

**Sitios web:**

- CEPAL. (n.d.). *Paraguay - Observatorio de Planificación para el Desarrollo*. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/paises/paraguay>
- Instituto Nacional de Estadística. (n.d.). *Inicio*. <https://www.ine.gov.py/>
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (n.d.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible - Paraguay*. [https://www.mre.gov.py/ods/?page\\_id=2279](https://www.mre.gov.py/ods/?page_id=2279)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación. (n.d.). *Innovación*. <https://innovacion.gov.py/>
- PNUD Paraguay. (n.d.). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Paraguay*. <https://www.undp.org/es/paraguay>
- Universidad Nacional de Asunción. (n.d.). *Responsabilidad Social*. <https://www.una.py/?s=responsabilidad+social>
- Universidad Nacional de Itapúa. (n.d.). *Rector de la UNI en el IX Foro RST - Responsabilidad Social Territorial*. <https://uni.edu.py/rector-de-la-uni-en-el-ix-foro-rst-responsabilidad-social-territorial/>
- Universidad Tecnológica Nacional. (n.d.). *Vinculación y transferencia tecnológica*. <https://utn.edu.ar/es/vin-tec/vin-tec-inicio>
- Wenda. (n.d.). *Activity Map*. <https://mapa.wenda.org.py/activity>

# Diseño y gestión pedagógica del espacio escolar: implicaciones didácticas

---

Francisco Javier Pericacho Gómez

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

**Abstract:** The aim of the paper is to share significant findings reported in the scientific literature on the didactic implications of school space. To this end, initially a brief historical evolution was carried out, for which the method of historical-educational research was followed. Subsequently, a documentary study was carried out based on a systematic analysis of the scientific production. The standards and guidelines of the PRISMA declaration were followed. The search was carried out from March 2020 to May 2023. The following databases were used: Web Of Science (WOS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC) and SciELO. The following descriptors were used in the bibliographic search and identification: “school space”, “physical learning space”, “learning space”, “physical learning environment” and “physical school environment”. This work is part of the broader research project entitled: “Teacher professionalisation: discourses, policies and practices. New approaches and proposals”, funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). The results show the positive didactic impact of multipurpose, adapted, well-equipped, stimulating and flexible learning opportunities. The conclusions discuss some questions and outline prospective lines of research.

**Keywords:** didactics, space arrangement, educational building, learning space

## 1. INTRODUCCIÓN

El espacio escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje formales no es una cuestión trivial, estéril, desprovista de contenido e imaginario pedagógico. Por el contrario, es un elemento de gran importancia, esto se debe a que conforma un entorno socio-comunicativo con repercusiones didácticas, un lenguaje silente y una modalidad implícita de enseñanza con repercusión en todos los elementos del currículo (Montgomery, 2008). En su esencia realmente emergen problemáticas técnicas y curriculares, pero también modelos y sensibilidades educativas específicas, un relato cultural concreto, un enfoque pedagógico definido y una percepción antropológica del individuo y la comunidad, es decir, el espacio escolar tiene implicaciones didácticas en diferentes niveles, formando parte de lo que Tyack y Cuban (1995) denominaron la “gramática escolar”: conjunto de estructuras, reglas y prácticas, casi inalteradas a lo largo de la historia, que organizan la labor cotidiana de la enseñanza y regulan la conducta y el trabajo de sus actores.

La estructura, diseño, gestión y organización del espacio escolar comunica una específica representación del proyecto educativo, siempre en constante construcción de significados. El espacio escolar define una manera particular de comprender la educación, la didáctica, la pedagogía y el papel de educador y educando. Es un agente pedagógico (uno más) que restringe o permite la

labor educativa y los fines planteados, siendo capaz de promover, potenciar, obstaculizar o restringir diversos procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando distintas ópticas, circunstancias, desafíos y oportunidades, el espacio escolar, como objeto de análisis en su relación con los procedimientos de enseñanza y aprendizaje y como epicentro de indagación teórica y planificación curricular que busca explorar nuevas opciones didácticas, es un tema que a lo largo del transcurso de la historia de la educación ha ido cambiando, obteniendo progresivamente más relevancia. En los últimos años, existe un sustancial interés en la comunidad científica global sobre el espacio escolar como elemento didáctico de gran valor, algo que se observa mediante una extensa elaboración académica (Byers, et al., 2018; Davies, et al., 2013; Kariippanon, et al., 2019; Montgomery, 2008; Woolner, et al., 2007). Lo mismo sucede con organismos supranacionales como la OECD (2013), la UNESCO (2012) o el Banco Mundial (Barrett, et al., 2019).

Aunque la literatura científica acerca de este tema es bastante amplia, se detectan deficiencias en cuanto a trabajos que recopilen información importante hasta el momento. En base a lo anterior, las preguntas de investigación a la que se pretende dar respuesta son las siguientes: ¿Cómo ha evolucionado la importancia otorgada al espacio escolar en la historia de la educación?, ¿Cuáles son las implicaciones didácticas más importantes del espacio escolar en las etapas obligatorias de la enseñanza? De ahí que, el principal logro de este texto radica en proporcionar un resumen de la información disponible, como base justificada que pueda guiar discusiones y posibles acciones para mejorar el diseño, gestión y organización del espacio escolar, tanto para los docentes y equipos de dirección como para cualquier agente con responsabilidad en la administración y la política de la educación. El presente capítulo de libro resume y actualiza algunos datos de la investigación desarrollada en Pericacho (2023b), de esta forma, bajo un registro más divulgativo, propio del formato en el que se presenta este escrito, pero sin perder su esencia y sentido académico, se comunican ideas fundamentales de dicho trabajo, especialmente útiles para una lectura didáctica del diseño y gestión del espacio escolar.

En primer lugar, luego de describir la metodología empleada, se presenta un breve y conciso repaso de la evolución del espacio escolar a lo largo del tiempo y del pensamiento educativo, especialmente en la época contemporánea, destacando algunas ideas y experiencias relevantes que fueron fundamentales para generar un cambio, tanto en el contexto nacional como internacional. En segundo lugar, se analizan los avances actuales más destacados en esta área, enfocándose en diversos aspectos y factores con implicaciones para la enseñanza. Por último, se exponen las conclusiones principales del estudio y se plantean algunas preguntas que pueden promover el desarrollo de la investigación en este campo.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Estrategias de búsqueda y procedimiento**

Este trabajo se encuadra dentro de un Proyecto de Investigación, titulado: “Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas”. Subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 de la Agencia Estatal de Investi-

gación (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). El estudio se ha realizado desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, siguiendo la metodología documental. Inicialmente, se realizó una breve evolución histórica, para la cual se siguió el método propio de la investigación histórico-educativa, analizando fuentes primarias y secundarias. Posteriormente, se llevó a cabo un estudio documental con base en un análisis sistemático de la producción científica. Se siguieron los estándares y directrices de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) de 2009, como actualización y ampliación de la conocida declaración QUOROM (Quality of Reporting of Meta-analysis) de 1999 (Moher, et al., 2009) Para garantizar la calidad, transparencia y replicabilidad del diseño metodológico, se han tenido en cuenta las pautas y orientaciones para el desarrollo de revisiones sistemáticas establecidas por Alexander (2020).

Dentro del estudio documental, en una primera fase se seleccionó contenido relevante sobre espacio escolar de publicaciones científicas encontradas en bases de datos, plataformas y repositorios de prestigio académico en el área de ciencias de la educación a partir del año 2000 (inclusive), publicado en castellano o inglés. La búsqueda se realizó durante los meses de marzo de 2020 a mayo de 2023. Se acudió a las siguientes bases de datos: Web Of Science (WOS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC) y SciELO. Su elección se debe al lugar reconocido y prioritario que ocupan en la evaluación de la investigación científica internacional. Se emplearon los siguientes descriptores en la búsqueda e identificación bibliográfica: “espacio escolar”, “espacio físico de aprendizaje”, “espacio de aprendizaje”, “entorno físico de aprendizaje” y “ambiente físico escolar”, contenidos en el título, resumen o palabras clave de los artículos. Se utilizaron como operadores lógicos: “OR”, “AND” y “NOT”.

Bajo la intención de disponer de un diagnóstico y marco teórico general de la temática, en esta primera fase de puesta en práctica del protocolo de búsqueda no se aplicaron otros criterios de inclusión-exclusión más estrictos. Se identificaron 300 artículos potencialmente significativos.

## 2.2. Criterios de exclusión/inclusión

Con el objetivo de concretar y depurar el número de publicaciones, en una siguiente fase se acotó la muestra a través de un doble cribado, aplicando una serie de criterios más precisos y estrictos de inclusión y exclusión (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Criterios de inclusión / exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Criterio temporal: a partir del año 2000.	Actas, ponencias o comunicaciones en congresos.
Criterio idiomático: en castellano o inglés.	Estudios sin clara centralidad en análisis del espacio escolar en etapas obligatorias.
Criterio temático y epistemológico: trabajos de investigación con una clara centralidad en análisis del espacio escolar en etapas no universitarias.	Publicaciones duplicadas. Revistas sin indicios claros y contrastables de calidad internacional.
Artículos científicos publicados en revistas con indicios claros de calidad y revisión por pares.	En repositorios sin prestigio en el área de ciencias sociales, concretamente en ciencias de la educación.

Fuente: Elaboración propia

En una etapa posterior, después de identificar el total de trabajos académicos que sobrevivieron al filtro anterior, se emplearon una serie de criterios adicionales para decidir qué estudios incluir y cuáles excluir, lo que permitió refinar la selección y llevar a cabo una última revisión de la producción científica. Estos criterios fueron los siguientes: presencia clara de referencias sobre el impacto y las implicaciones pedagógicas del espacio escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las etapas obligatorias, pertinencia observada tras la reflexión sobre trabajos anteriormente publicados por el autor de este capítulo sobre la temática (entre otros, Pericacho, 2023a), por último, mención de propuestas concretas para su aplicación práctica en centros educativos. La muestra final seleccionada y consultada incluyó 50 referencias bibliográficas (N: 50). En un último paso del proceso, se sistematizó la información a través de una tabla temática de doble entrada, atendiendo a tres categorías de análisis: (1) diseño y configuración, (2) factores ambientales, (3) proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, se procedió a realizar una síntesis e interpretación crítica de la información, generando el desarrollo que se presenta a continuación.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. El espacio escolar, evolución histórica**

El interés científico sobre el impacto del espacio escolar en los procesos educativos formales ha ido progresando a lo largo de la historia de la enseñanza, recibiendo cada vez mayor reconocimiento. De esta forma, gradualmente se han integrado nuevas temáticas de debate y estudio, generalmente de forma multidisciplinar y dentro de un contexto de análisis y evaluación de mayor amplitud. Podrían mencionarse numerosos hitos históricos esenciales que han facilitado una reflexión más profunda y enriquecedora sobre el espacio escolar. Aquí solo se destacan algunas referencias significativas, ciertamente se podrían entender como imprescindibles.

En el ámbito internacional, durante el siglo XIX, Friedrich Fröbel es una figura destacada e influyente. Este educador alemán es conocido por haber promovido los jardines de infancia, o kindergarten. Sus innovadoras ideas sobre el espacio escolar, entendidos como entornos que debían ser adaptables y con capacidad de promover la experimentación y el desarrollo integral de los estudiantes, fueron realmente una notable innovación para su tiempo. En la primera mitad del siglo XX, el interés por el espacio escolar continuó evolucionando con diversas referencias rupturistas de gran relevancia en su época. En este contexto, Maria Montessori en Italia es una figura esencial debido a su enfoque educativo revolucionario. Para Montessori, el ambiente físico debía ser abierto, ordenado, flexible, dinámico, cognitivamente estimulante y con mobiliario adaptado al nivel de desarrollo de los estudiantes. Rechazó el diseño tradicional de las aulas de la época, ya que consideraba que no respetaba las necesidades e intereses de los estudiantes. Otorgó gran importancia al diseño de espacios de aprendizaje preparados con materiales adaptados a las necesidades específicas de la infancia. Así, el aula se concebía como una pequeña sociedad donde los alumnos podían explorar e investigar de forma independiente. En la segunda mitad del siglo XX, una referencia crucial es el pensamiento y la práctica de Loris Malaguzzi en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, en Italia. Malaguzzi consideraba el espacio físico de aprendizaje como un elemento esencial que permite conectar la arquitectura con la filosofía

pedagógica del centro educativo, y en definitiva, un lenguaje que comunica y crea. De hecho, señalaba que los dos primeros maestros son los padres y los profesores, pero que unido a ellos había un tercero de gran valor didáctico: el espacio de aprendizaje.

### **3.2. Implicaciones didácticas del espacio escolar: evidencias actuales de la literatura académica**

La literatura científica demuestra diferentes niveles y perspectivas de análisis, aquí se muestra una síntesis de los resultados para las tres categorías de análisis ya descritas.

En primer lugar, en relación con el diseño y configuración del espacio escolar, un reciente estudio del Banco Mundial (Barrett, et al, 2019) reveló la importancia e impacto del espacio en el aprendizaje del alumnado, formulando orientaciones sobre su diseño y configuración, a saber: diseñados teniendo en cuenta las condiciones climáticas y culturales locales; espacios adaptados, incluso personalizados por los estudiantes; espacios con oportunidades de aprendizaje flexibles, que favorezcan diferentes propuestas o innovaciones educativas; por último, involucrar a toda la comunidad educativa en la planificación, construcción y uso de espacios. Entender la escuela no solo como un edificio o un espacio, sino como un lugar construido por todos, pensado por todos, que forma parte de la comunidad (Barrett, et al., 2019)

Estos aspectos mencionados guardan relación con los aportados en investigaciones anteriores por Barrett, et al. (2015); Berris y Miller (2011) y Gilavand, et al. (2016). En estos trabajos se pone en valor la trascendencia pedagógica y relevancia didáctica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan al disponer de espacios escolares funcionales, gratificantes, acogedores y flexibles con diferentes planteamientos didácticos. Estas evidencias, ciertamente son coincidentes con las amplias revisiones de literatura académica realizadas por Byers, et al. (2018); Davies, et al. (2013) y Woolner, et al. (2007) que, en líneas generales, constatan la relación positiva entre procesos de enseñanza-aprendizaje y espacios escolares estimulantes, adaptados, bien acondicionados, estéticamente atractivos, confortables, personalizados, versátiles, polivalentes y con oportunidades flexibles de aprendizaje.

En segundo lugar, respecto a las implicaciones didácticas de los factores ambientales, una lectura general de los trabajos de Barrett, et al. (2017); Barrett, et al. (2019) y Byers, et al. (2018) parece indicar que las instalaciones escolares impactan en el aprendizaje. Así, una correcta ventilación, buena luz y un ambiente de aprendizaje tranquilo, cómodo y seguro, repercute en la capacidad de desempeño de los estudiantes y también de los docentes. Los resultados anteriores concuerdan con un estudio elaborado por el Consejo Nacional de Investigación de EE. UU. (National Research Council, 2007), que introduce un elemento nuevo, se muestra cómo la calidad interior de los espacios (iluminación, temperatura, calidad acústica y del aire, estado del edificio, etc.) afecta no solo al rendimiento, también a la propia salud y desarrollo del alumnado.

En tercer y último lugar, respecto a las implicaciones del espacio escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la producción científica parece manifestar evidencias contrastadas sobre la relación entre los resultados académicos y la satisfacción del alumnado con el contexto escolar. Así, trabajos como el de Hopland y Nyhus (2015) sugieren una relación modesta, pero significativa, entre la satisfacción con las instalaciones escolares y los resultados de los

exámenes. Igualmente, estudios como el de Baum (2018) pone en valor la trascendencia pedagógica de la configuración del mobiliario y diseño del aula en pequeños grupos, constatando las implicaciones en el aprendizaje, la participación y la adherencia con las tareas por parte del alumnado. A este respecto, trabajos como el de Kariippanon, et al. (2019) sugiere que los espacios de aprendizaje flexibles, variados y adaptables, junto con la personalización de la enseñanza, facilitan una mayor proporción del tiempo para interactuar, colaborar y comprometerse con los contenidos, algo que puede traducirse en resultados de aprendizaje. En este sentido, estudios como el Maxwell (2016), si bien subraya que las relaciones entre las condiciones de los edificios escolares y el rendimiento académico son complejas, analiza la conexión entre las condiciones físicas del edificio escolar, clima social, rendimiento y asistencia de los estudiantes al centro, poniendo en valor la importancia de contar con espacios físicos de calidad.

#### **4. CONCLUSIONES**

Las tendencias actuales en innovación educativa normalmente se focalizan en ámbitos concretos del currículo (la evaluación, la metodología, los recursos, etc.). Uno de los ámbitos más interesantes y que centran gran interés hoy día se encuentra en la reflexión sobre la transformación de los espacios escolares. Si bien muchas veces se contempla al espacio escolar como algo pasivo, carente de significado o implicación pedagógica (Toranzo, 2008), la evidencia científica parece sugerir que es un agente educativo condicionado y condicionante que circunscribe todos los elementos del currículo, en otras palabras, que limita o posibilita un determinado quehacer educativo.

Cuestionar el espacio escolar no es una moda. Constituye una encarnación física de la pedagogía, cuya configuración revela una forma particular de entender el acto educativo y situar a docente y discente en la praxis. Reflexionar sobre el espacio de forma colectiva, partiendo de la propia realidad de cada centro, favorece la aparición de nuevos escenarios y oportunidades didácticas. Hay cuestiones que enriquecen y se deberían potenciar, desde todos los niveles. Se subrayan dos cuestiones de gran valor y trascendencia didáctica:

- Espacios bien acondicionados, polivalentes, acogedores, versátiles y atractivos a nivel estético.
- Espacios que favorezcan la interacción y diferentes agrupaciones de alumnado y estrategias metodológicas.

Actualmente, existe una inclinación favorable a reacondicionar las instalaciones para poder adaptarse a las necesidades de cada momento, generando espacios más diáfanos, de mayor tamaño, donde disponer de mejores oportunidades para desarrollar diferentes agrupaciones, actividades y estrategias de colaboración docente. Se observa una cierta corriente de opinión favorable a dejar atrás los espacios escolares de “talla única”, lograr espacios que permitan aprender haciendo (Maker Spaces). Como ejemplo, una iniciativa significativa se encuentra en las escuelas Vittra en Suecia, su diseño rompe con la idea tradicional de aula. Detrás de esta experiencia se encuentra Rosan Bosch, una arquitecta que está revolucionando la forma de concebir los espacios de los centros educativos. A partir de la convicción de que el espacio escolar

ejerce una gran influencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha llevado a cabo proyectos de cambio en una larga lista de países. Suele explicar en las entrevistas la forma en la que el centro educativo se transforma en paisaje de aprendizaje. No hay paredes, emerge un entorno de aprendizaje flexible que permite a los estudiantes y profesores moverse libremente y escoger los espacios que se adaptan mejor a sus necesidades.

De la misma forma que a los adultos nos influye el espacio en el que trabajamos en la salud física y mental, a los estudiantes les sucede lo mismo con el espacio escolar. ¿Cuántas veces nos encontramos espacios educativos deteriorados, sin personalidad y sombríos? Espacios sin contacto alguno con la naturaleza o posibilidad de juego libre. Lugares inhóspitos, deficientemente acondicionados, más parecidos a almacenes que a verdaderos lugares de encuentro y aprendizaje. En el diseño y organización de espacios escolares no hay respuestas infalibles y para todos, ya que son muchos los factores, condicionantes y procesos implicados en cada contexto. Ahora bien, a nadie se le escapa algo fundamental: el espacio escolar es el lugar en el que la comunidad educativa pasa la mayor parte del día, un lugar de cuidado mutuo y relación social en el que se forjan las primeras amistades y se aprende a vivir en comunidad.

Habitamos espacios prediseñados que determinan nuestra manera de comportarnos. Cuando entramos a un lugar inconscientemente nos adaptamos a ese lugar. En este sentido, acceder a un centro educativo debería ser algo constructivo y agradable en todas sus dimensiones, puede resultar sugerente tanto para los alumnos como para los profesionales. El espacio escolar es una variable siempre presente pero pocas veces cuestionada. Los fenómenos educativos se desarrollan en un espacio concreto que, por su valor, no puede pasar inadvertido. Si bien muchas veces se contempla como algo pasivo, carente de significado o implicación pedagógica, es un agente educativo de primer orden que circunscribe todos los elementos del currículo. El espacio escolar configura un continente y también un contenido.

Verdaderamente, toda praxis pedagógica es un acontecimiento situado en un lugar concreto que no es neutral: expresa una mirada educativa, un ethos pedagógico que forma parte de la gramática profunda de la escuela (Tyack y Cuban, 1995). Diseñar y configurar el espacio es mucho más que cambiar de lugar una mesa o una silla sin razón que lo justifique. Implica poner en juego, interrogar y movilizar una red de significados culturalmente construidos e históricamente determinados. Conlleva cuestionar los fenómenos educativos en todas sus dimensiones. Esto se debe a que en la naturaleza del espacio escolar se revelan, tanto, una serie de elementos ligados a la política educativa, como paradigmas didácticos y una visión antropológica del ser humano y la sociedad.

El espacio escolar habla, no es un telón de fondo, es una pedagogía invisible, un jugador clave en el proceso educativo con un poder a menudo ignorado. Conformar un currículum visible y sustancial, pero oculto. Un entramado semiótico que ofrece un capital educativo, unos significados y unas posibilidades concretas para el quehacer educativo. Condiciona y expresa, puede ser amable y contribuir a los propósitos planteados inicialmente, o bien, por el contrario, resultar desapacible, abúlico, frío y distante. El diseño y la gestión del espacio escolar camina de la mano del modelo pedagógico.

Ahora bien, no existe un diseño escolar único y universal, válido para todo y para todos. Ninguna solución en educación se encuentra copiando y pegando ideas o experiencias, de ningún

laberinto propio se sale con llave ajena. Cualquier propuesta pasa necesariamente por conocer, reflexionar y analizar, desde cada contexto concreto, teniendo presente las dos grandes preguntas que siempre deben acompañar cualquier acción educativa intencional y planificada: ¿por qué?, ¿para qué?

En conclusión, el espacio escolar habitualmente ha sido considerado algo secundario, sin embargo, cumple un papel mucho más importante de lo que creemos. Es un agente educativo que actúa de forma soterrada, cristaliza un determinado imaginario pedagógico y es fiel expresión del modelo pedagógico del centro. Por tanto, debe ser objeto de cuestionamiento y planificación, de la misma forma que otros elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien nadie puede asegurar cómo serán los llamados centros educativos del futuro, iniciativas actuales de todo tipo alumbran lo que quizás puedan llegar a ser los espacios escolares del mañana: entornos educativos más versátiles, acogedores, estimulantes y flexibles, que invitan a la investigación y la experimentación, con posibilidad de crear diferentes agrupaciones, actividades y aplicar metodologías variadas. Antes de finalizar, se considera preciso aludir varias líneas prospectivas de reflexión e indagación que se plantean como interrogantes: ¿qué retos didácticos presenta el espacio escolar en un mundo cada vez más digitalizado?; ¿qué implicaciones educativas conlleva un vínculo escaso con la naturaleza en los centros escolares?; ¿deberían trabajar de una forma más cercana y sinérgica en el diseño de espacios la administración, los arquitectos y los pedagogos?; ¿existe diálogo entre las disciplinas y agentes que intervienen en el diseño de espacios escolares?; ¿se debe seguir concibiendo el aula como espacio principal para el quehacer educativo?; ¿el espacio escolar responde a un tipo concreto de cultura y sociedad?; ¿la legislación tiene en cuenta los avances científicos sobre espacio escolar?

## REFERENCIAS

- Alexander, P. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/10.3102/00346543198543>
- Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms: Summary Report of the HEAD Project*. University of Salford.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2017). The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425-451. <https://doi.org/10.1177/00139165166648>
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. World Bank Group.
- Baum, E. (2018). Learning space design and classroom behavior. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(9), 34-54. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.9.3>
- Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts on early learning: Educators' and parents' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 102-110. <https://doi.org/10.1177/183693911103600414>
- Byers, T., Mahat, M., Liu, K., Knock, A., & Imms, W. (2018). *Systematic Review of the Effects of Learning Environments on Student Learning Outcomes*. University of Melbourne.

- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Gilavand, A., Espidkar, F., & Gilavand, M. (2016). Investigating the impact of schools' open space on learning and educational achievement of elementary students. *International Journal of Pediatrics*, 4(4), 1663-1670. <https://doi.org/10.22038/ijp.2016.6672>
- Hopland, A. O., & Nyhus, O. H. (2015). Does student satisfaction with school facilities affect exam results? An empirical investigation. *Facilities*, 33(13/14), 760-774. <https://doi.org/10.1108/F-09-2014-0076>
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. J., Okely, A. D., & Parrish, A.-M. (2019). Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school. *PloS ONE*, 14(10), e0223607. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223607>
- Maxwell, L. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46, 206-216. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- Montgomery, T. (2008). Space matters: Experiences of managing static formal learning spaces. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 122-138. <https://doi.org/10.1177/14697874080908>
- National Research Council. (2007). *Green Schools: Attributes for Health and Learning*. The National Academies Press.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing.
- Pericacho, F. J. (2023a). *Sobre el oficio de enseñar. Didáctica, compromiso y reflexión*. La Muralla.
- Pericacho, F. J. (2023b). Implicaciones didácticas del espacio escolar. *Perfiles Educativos*, 45(180), 91-105. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.180.60873>
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2012). *A Place to Learn: Lessons from Research on Learning Environments*. UNESCO Institute for Statistics.
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for building schools for the future. *Oxford Review of Education*, 33(1), 47-70. <https://doi.org/10.1080/03054980601094693>

# Didáctica de la “Reconquista” en el aula de educación secundaria. Narrativa nacional y pensamiento crítico (1939 - 2022)

---

Juan José Pizarroso Serrano

*Universidad de Alicante (España)*

**Abstract:** Numerous peoples have had the Iberian Peninsula as the setting for their actions, but the nationalist movement of the nineteenth century gave Christian civilization precedence over the rest. It was then that the concept of “Reconquista” was coined in Spain, a widely debated term whose imprint on the collective memory makes it necessary to deal with it in the classroom. In this way, this research work aims to examine the presence –or absence– of the term in the educational curricula between 1939 and 2022 and in the secondary education textbooks and textbooks published between these dates, as well as to examine its impact on the shaping of the individual and social identity of students. We will focus specifically on the case of the Valencian autonomous region, focusing on its own curricula and starting from the textbooks that can be consulted in the catalogue of the Faculty of Education of the University of Alicante. Once we have reviewed the historiography on the concept of “Reconquista”, we will perceive the speed of updating knowledge in educational content at national and regional regulatory level as well as at specific classroom level through the study of the evolution and characteristics of its didactics.

**Keywords:** critical thinking, national narrative, “reconquista”, secondary school, textbook

## 1. INTRODUCCIÓN

En el año 711 los musulmanes invadieron el reino visigodo de Toledo, pero unos pocos cristianos resistieron independientes en el norte. En el 722 se inició la “Reconquista”, una guerra multiseular, ininterrumpida y maniquea que enfrentó a los cristianos “españoles” contra los musulmanes “invasores”. Esta culminó en 1492, cuando toda “España” volvió a estar bajo control cristiano. Esta visión de lo sucedido en la península Ibérica entre los siglos VIII y XV es antihistórica, elaborada en el siglo XIX por aquellos que vieron en la Edad Media el mito fundacional de la Nación española.

Esta visión eterna de España no tiene nada que ver con otras narrativas más recientes: según la ejemplar, España se construyó como unidad a lo largo de una historia en la que los “españoles” de distintos orígenes cooperaron y actuaron de manera solidaria. Desde el punto de vista crítico, España nació por consecuencia del azar histórico, entendiendo la construcción nacional como un fenómeno contemporáneo. Finalmente, la narrativa genealógica defiende que las naciones constituyen un producto histórico cambiante, cuyo pasado forma parte de su patrimonio (Sáiz, 2015, p. 83, tabla 8).

Ante tantos discursos sobre un mismo período histórico, nos preguntamos cuán ha variado la didáctica de la “Reconquista” desde el inicio de la dictadura franquista hasta la actual ley educativa. Para ello, analizaremos la presencia –o ausencia– de este vocablo en las diversas

legislaciones educativas vigentes y en diversos libros de texto de Bachillerato Unificado Polivalente y Educación Secundaria Obligatoria (desde ahora, BUP y ESO correspondientemente), en su mayoría obtenidos del catálogo de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante hasta la fecha del primero de abril de 2024. Referido a la legislación, de ahora en adelante abreviaremos Boletín Oficial del Estado y Diari Oficial de la Generalitat Valenciana como BOE y DOGV correspondientemente.

Cabe recordar que es en la enseñanza secundaria cuando los estudiantes construyen sus identidades individuales y sociales (Ives, 2014, p. 15), por lo que los docentes deben desechar las visiones antihistóricas que perpetúan el desprecio, que conlleva indiferencia, prejuicio, racismo y superioridad moral (Rozin et al., 1999, p. 575). Los docentes deben promover una visión crítica, plural y multicultural que fomenten valores como la justicia y la paz, alcanzando así objetivos historiográficos en vez de los habituales identitarios (López, 2020, p. 160). Así, Banderas (2020, pp. 183-184) recomienda el trabajo mediante noticias y debates actuales, ya que los estudiantes deben asumir los beneficios de las sociedades pluriculturales más allá del papel.

Los docentes deben diseñar situaciones de aprendizaje en las que se trabajen las distintas visiones de la “Reconquista” y las relaciones entre ellas. Cuevas (2020, p. 116) pretendió algo parecido en cuanto a la didáctica del concepto de España en 2.º de Bachillerato. ¿Qué puede resultar atractivo para estudiantes de 2.º de la ESO? Los videojuegos, por ejemplo, ofrecen un lugar privilegiado para crear un entorno virtual de aprendizaje (Campillo y Casado, 2022, p. 204), así como los juegos de rol. Según Sánchez (2021, p. 120), estos últimos fomentan una mayor comprensión del pasado, así como competencias transversales como el trabajo en equipo, la expresión oral, la capacidad de negociación o aspectos como la empatía. Otro medio de enseñanza-aprendizaje atractivo para este alumnado puede ser el cómic: Lage y Ruiz (2019, p. 53) citan en su estudio varias obras que se pueden utilizar para la enseñanza-aprendizaje de la “Reconquista”.

Finalmente, hemos de añadir que las conclusiones que cierran nuestro estudio son provisionales, ya que para que estas fueran definitivas se necesitaría un muestreo de manuales y libros de texto mayor del que posee la Universidad de Alicante. Por ello, animamos a los profesionales a profundizar en la didáctica de la “Reconquista” en España.

## **2. SOBRE LA “RECONQUISTA”**

El vocablo “Reconquista” fue un neologismo que definió la lucha medieval, maniquea y multiseccular, por la cual los cristianos “españoles” derrotaron a los musulmanes “invasores” para restaurar el orden cristiano previo al año 711. Esta visión se popularizó especialmente durante la Restauración borbónica y la dictadura franquista con el fin de construir la identidad española frente al “otro” (Ayala, 2020, p. 4).

En la actualidad, el término “Reconquista” ha adquirido numerosas acepciones (Ríos, 2013, pp. 19-20). Puede entenderse como el proceso histórico-militar protagonizado por cristianos y musulmanes durante la Edad Media peninsular; también como el período histórico particular relacionado usualmente con la Edad Media española, comprendido desde la batalla de Covadonga hasta la conquista de Granada por los Reyes Católicos. Asimismo, puede asimilarse como el momento preciso del Medievo peninsular caracterizado por la conquista de un lugar

por parte de los cristianos y su posterior reorganización política, administrativa y religiosa; o la ideología creada por los distintos hispanocristianos a lo largo de la Edad Media con la finalidad de restaurar el orden visigodo previo a la invasión musulmana del 711. Por último, los investigadores también contemplan la acepción relativa a la categoría de análisis historiográfico a partir del cual se analizan las realidades medievales de la península Ibérica.

### **3. LA DIDÁCTICA DE LA “RECONQUISTA” EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

#### **3.1. La “Reconquista” en la normativa nacional y autonómica valenciana**

Antes de su victoria definitiva, Franco consolidó el nacionalcatolicismo en la enseñanza en la Ley sobre la reforma de la Enseñanza Media de 1938 (Villanueva, 2011, p. 586) cuando afirmó que se debía “poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad” (BOE, 1938, n.º 85, p. 1386). Posteriormente, en los cuestionarios de Geografía e Historia de Bachillerato publicados en 1939, se mencionó la “Reconquista” en cuatro ocasiones. “La Historia de España de estos primeros años, además, –afirmaba esta ley–, [los estudiantes] deben sentirla como medio de sentir también la Patria” (BOE, 1939, n.º 128, p. 23).

En la etapa final del franquismo, y a pesar de los cambios estructurales que devinieron como consecuencia de la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), se continuó enseñando una visión tradicional de la “Reconquista”, concebida como la “peculiaridad histórica” de España (BOE, 1975, n.º 93, p. 8061).

Con modificaciones, la LGE mantuvo su vigencia en España hasta la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La “Reconquista” está presente en el Decreto valenciano 50/2002, referente al currículo del Bachillerato (DOGV, 2002, n.º 4222), pero no a nivel nacional.

“Reconquista” tampoco aparece a nivel nacional con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en lo concerniente a los Reales Decretos. A nivel autonómico valenciano, en esta ocasión aparece en el Decreto 112/2007 relativo al currículo de la ESO (DOGV, 2007, n.º 5562).

Con la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la “Reconquista” aparece a nivel nacional en el Real Decreto 1105/2014, concretamente en el temario relativo a Bachillerato. No obstante, en lo referente al temario de la ESO sucedió algo significativo: “Reconquista” había sido sustituida por “conquista”: “Interpreta mapas que describen los procesos de conquista y repoblación cristianas en la Península Ibérica” (BOE, 2015, n.º 3, sec. I, pp. 300-301). El término no aparece, en esta ocasión, en la legislación educativa valenciana.

En la actual legislación educativa, iniciada con la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por el que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), el concepto “Reconquista” está completamente ausente tanto a nivel nacional como a nivel autonómico valenciano.

Como vemos, la “Reconquista” ha ido apareciendo y desapareciendo alternativamente de las normativas nacional y autonómica valenciana desde la legislación franquista hasta la LOMLOE, terminando por desaparecer. ¿Acaso ha sucedido lo mismo en los manuales y en los libros de texto?

### 3.2. La “Reconquista” en las aulas

Volvamos al comienzo. La Institución Libre de Enseñanza se esforzó en la mejora de la enseñanza de la historia y de la geografía en España -Ballester ya evitó definir la “Reconquista” como una guerra continua, ininterrumpida y maniquea entre cristianos y musulmanes completamente antagónicos (Valls, 2018, p. 669)-, pero sería otra visión la que imperaba en las aulas. Autores como Serrano escribieron para la segunda enseñanza discursos claramente tradicionalistas antihistóricos. Reproducimos a continuación un fragmento de su *Historia de España (edades Antigua y Media)*:

Cuando el terror y el desaliento habían entrado en todos los corazones, a los repetidos golpes victoriosos del musulmán, que parecía dispuesto a invadir nuestra Península, multitud de godos e hispanorromanos, cristianos españoles generosos, en cuyas almas la esperanza no había muerto enteramente, corrieron a refugiarse en los cerros casi inaccesibles de los macizos y montañas septentrionales, desde el extremo de la Gallaecia hasta el gigante Pirineo del istmo fronterizo, dispuestos a resistir y atacar, indomables y libres, al infiel invasor (1925, p. 175).

Expresiones citadas aquí como “nuestra Península”, “cristianos españoles generosos” e “infel invasor” estaban diseñadas desde el nacionalcatolicismo para provocar que los estudiantes alcanzaran objetivos identitarios nacionales y no historiográficos, así como desprecio hacia el *otro* (en esta ocasión, el musulmán).

Ya durante la dictadura franquista, idéntico discurso fue el de Herrera, quien en su *Historia de la Reconquista de España contada a la juventud. Epopeya de siete siglos* (1943, segunda edición de su obra de 1926) narró al “muchacho español [...] como tu madre España, que era independiente, fue invadida por los moros” y que “los españoles expulsaron de España a los moros después de luchar contra ellos durante más de setecientos años” en una guerra “larga y gloriosa para los españoles” (Ríos, 2005, p. 180). La visión de la pérdida y restauración de “España” por los “verdaderos españoles” perduró, y con ella la figura del musulmán asociado a la ignorancia, la lujuria, los excesos y a “haberse apropiado de España, cuyos únicos y legítimos dueños eran los españoles” (Ríos, 2005, pp. 181-183).

Por su parte, Ballesteros, editor –junto a Alborg– del manual para la segunda enseñanza *Historia universal y de España* (1948), afirmó que el fin de la “Reconquista” era el objetivo final de los reinos cristianos del norte, en especial de Castilla y León (Ríos, 2013, pp. 55-56), perpetuando el relato castizo.

En *La Reconquista española en ocho lecciones metodológicas* (1958), Capel realizó una síntesis de la “Reconquista” como el proceso unificador peninsular en el cual los cristianos, rebeldes al nuevo poder islámico, invirtieron ocho siglos desde las montañas cantábricas hasta reducir a los musulmanes a Granada y conquistarla (Ríos, 2013, p. 91).

Hablemos ahora de la *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos* de 3.º de BUP de Lobo et al. (1977), ya siendo vigente la LGE. Este libro de texto explica la “Reconquista” como una “larga marcha” de ocupación violenta mediante luchas guerreras de territorios en poder de los musulmanes, como un “proyecto consciente” de los dirigentes cristianos –sobre todo a partir del siglo XI–, quienes consideraban la ocupación islámica de la península como un “hecho modificable” (Lobo et al., 1977, pp. 94-96). “Aquí combatieron unos mil hispanos contra veinte mil árabes”, cita el texto al hablar de la batalla de Covadonga en la página 104. En ella también se cita que en la época de Alfonso III “se vive en plena época de entusiasmo reconquistador y repoblador”. El manual pronto nos introduce a la independencia de Castilla y su conversión en reino junto con Aragón, ambos destinados a “ser los ejes de la España cristiana” (Lobo et al., 1977, p. 106). Tras “el gran salto reconquistador” y la batalla de las Navas de Tolosa, el manual se encamina directamente hacia los Reyes Católicos. Nos llama la atención el hecho de que se utilice el término “restauración” para indicar el surgimiento del nuevo Estado (Lobo et al., 1977, pp. 140-141), un término que hacía tiempo que había pasado a designar el retorno de los Borbones en el siglo XIX (Ríos, 2013, pp. 20-21). Finalmente, en la página 145 se cita la conquista de Granada como la última fase de la “Reconquista” junto a la pintura decimonónica relativa de Pradilla. Son reseñables, por otra parte, las conexiones que este manual establece con la literatura a través del poema de Fernán González y el *Cantar de Mio Cid*, unas lecturas que perpetuaron el modelo tradicional de la “Reconquista”. El uso de la literatura se utilizaba, según Carreño (1998, p. 75), como un “enganche empático” con los estudiantes. Apenas notamos en este libro de texto los avances historiográficos que llegaban ya a España, sobre todo en los años setenta, de la mano de analistas y materialistas históricos.

Muestra de la materialización de los citados avances es la *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos* de Valdeón et al. (nosotros poseemos la edición de 1982, pero fue aprobada en 1982). “Allí [en el norte] vivían unos pueblos que en general conservaban unas estructuras sociales arcaicas, y que apenas habían recibido influencias ni de romanos ni de visigodos”, cita el libro en la página 92, exponiendo claramente la tesis de Barbero y Vigil. Apenas unas líneas más adelante cita que en el norte “se formó un núcleo político que se decía sucesor de la desaparecida monarquía visigoda”. El vocablo “Reconquista” había comenzado a resquebrajarse en las aulas, pero todavía no se había roto del todo: el manual afirmaba que fue durante el reinado de los Reyes Católicos “cuando esa comunidad de pueblos que ya los romanos llamaron Hispania, y que añoró su unidad perdida durante toda la Edad Media, comienza una andadura común por las rutas de la Historia Universal” (Valdeón et al., 1982, p. 149). Aquí observamos, pues, cómo se asumieron los planteamientos más llamativos de Barbero y Vigil, aunque sin incidir en sus consecuencias y manteniendo las tesis tradicionales (Pastor y Vadillo, 1998, p. 85).

Un año antes de la edición que poseemos del manual anterior, en 1981, se fundó el grupo de renovación pedagógica Cronos. Si atendemos a su programación didáctica de 1984, observamos un epígrafe dedicado a los orígenes e interpretación de la “Reconquista”. Centrándose en los conceptos de cambio y transición, observamos que los docentes planearon que sus estudiantes establecieran por grupos una discusión historiográfica mediante el análisis de fuentes contradictorias. Esto resultaba rompedor, pero, por ejemplo, seguían utilizando el poema de Fernán González y el *Cantar de Mio Cid* (Grupo Cronos, 1998, pp. 62-65).

La *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos* del Grupo Edetania (1987) es, sin duda, el libro de texto que dio más lugar a debate en las aulas hasta ahora. Todas las unidades didácticas poseen numerosos textos de fuentes primarias y secundarias, fomentando el pensamiento crítico del alumnado. Además, cita la batalla de Covadonga como un acontecimiento “idealizado”, una “pequeña escaramuza” origen del “primer mito nacionalista del reino asturiano”. (Grupo Edetania, 1987, p. 114). No obstante, este libro también tiene sus sombras. Bien parece que dé por sentado el término de “Reconquista”, ya que no ofrece para él una explicación previa. El vocablo aparece, además, ligado a la recuperación de los territorios perdidos por el avance almorávide, con su apogeo durante los reinados de Fernando III y Jaime I y con un final indeterminado. Vemos ya la “Reconquista” en las aulas como un problema histórico.

A pesar de que con la promulgación de la LOGSE el vocablo “Reconquista” únicamente apareció en la normativa valenciana relativa al Bachillerato, el término sí estuvo presente en las aulas de la ESO. Prueba de ello es *Geografía e historia. 2: ciencias sociales: 1er ciclo de ESO* de González et al. (1997), cuando cita en la página 133 que la “Reconquista” fue extensa “con la idea de restaurar el reino perdido y recuperar sus tierras invadidas”.

En el año 2000, Santana y Zaragoza recogieron el término “Reconquista” en su sección de vocabulario en *Ciències socials. Història. Comunitat Valenciana*, definiéndolo como el “procés històric pel qual els cristians van anar conquerint militarment terreny musulmà (segles VIII-XV)”. En la misma página, además, se cita que los reinos cristianos deseaban “reconquerir el territori musulmà” y “repoblar i ocupar els terrenys conquerits” (Santana y Zaragoza, 2000, p. 166).

En ese mismo año, Burgos editó su *Geografía e historia 2: Ciencias sociales 1º ciclo Secundaria [Comunidad Valenciana]*, donde identifica la “Reconquista” en la página 167 como “el avance de los reinos cristianos frente al islam”, el cual se reactivó a partir del siglo XI como consecuencia de la caída del califato de Córdoba y el nacimiento de los reinos de Castilla y Aragón (Burgos, 2000, p. 168).

El libro de texto *Mundos Geografía e Historia: 2º Curso* de Calvo, editado en 2001, resulta extraordinario. Aquí el vocablo “Reconquista” aparece explicado de manera crítica. Además, se deseaba que los estudiantes aprendiesen más conocimientos de los únicamente relativos a los aspectos políticos y militares, desplazando el relato positivista:

Unos [historiadores] consideran que no es acertado ese término [“Reconquista”] para nombrar todo ese periodo porque solo en algunos momentos los reyes cristianos utilizaron la palabra Reconquista. En segundo lugar, el término reconquista hace énfasis en las guerras y enfrentamientos. Pero en esos 800 años hubo muchos períodos de paz y otros en los que los cristianos luchaban entre ellos, incluso aliándose con los musulmanes. El término “Reconquista” se refiere solo a los hechos militares y a las batallas, mientras que hoy los historiadores se ocupan también de investigar otros aspectos (Calvo, 2001, p. 163).

En claro contraste con esta obra, en 2002 García y Pallol publicaron *Proyecto Zenit: ciencias sociales, geografía e historia. 2 secundaria. Comunidad Valenciana*, donde no incluyeron ninguna significación del término ni debate historiográfico alguno, además de que el vocablo “Reconquista” se utiliza a partir del siglo XII (García y Pallol, 2002, p. 226 y siguientes).

Editado el mismo año, en *Tiempo Historia 2: Ciencias Sociales* de García et al. se afirma que Covadonga fue la primera derrota del islam y que la “Reconquista” se inició en el siglo XI a raíz de la introducción de la idea de cruzada en la península Ibérica (García et al., 2002, p. 178).

*Ciencias sociales: geografía e historia: 2º Secundaria: [proyecto Exedra]* de Carrasco (2006) sí que definió la “Reconquista” aunque, en este caso, como la “expansión de los reinos cristianos del norte de la península por el territorio en poder de los musulmanes entre los siglos XI y XIII” (Carrasco, 2006, p. 200). Ahora la “Reconquista” no había comenzado en Covadonga, sino como consecuencia de la caída del califato de Córdoba; tampoco había finalizado en Granada, sino tras las Navas de Tolosa (Carrasco, 2006, p. 203): otra señal del debate en la historiografía científica.

Con la promulgación de la LOE, recordemos, el término “Reconquista” apareció en el Decreto valenciano 112/2007 relativo al currículo de la ESO. En siete ocasiones podemos verlo en *Ciencias sociales, 2º Secundaria, edición Comunitat Valenciana: geografía e historia: [proyecto Ánfora]* de Carrasco (2010). Este manual cita el aumento demográfico, las nuevas tácticas militares y la mentalidad cruzadista como factores que influyeron en la “Reconquista”, definida como la “expansión de los reinos cristianos del norte de la península ibérica hacia el territorio dominado por los musulmanes, que tuvo lugar fundamentalmente entre los siglos XI y XIII” (Carrasco, 2010, p. 181). No obstante, el eco de la narrativa tradicionalista pervive en el uso de recursos pictóricos nacionalistas decimonónicos: “La rendición de Granada” de Pradilla, “Batalla de las Navas de Tolosa” de Van Halen y Gil, “Los Reyes Católicos en el acto de administrar justicia” de Manzano y Mejorada y la “Expulsión de los judíos de España (año de 1492)” de Sala Francés; todas ellas diseñadas originalmente para explicar las raíces de la nación española en el pasado –cristiano– medieval (Carrasco, 2010, pp. 180, 181, 202 y 205, respectivamente). Otro recurso pictórico es el retrato de Jaime I que ocupa alrededor de un tercio de la página 184 –no olvidemos que los propietarios de este libro fueron estudiantes de la Comunidad Valenciana–. ¿Acaso la sociedad valenciana inicia con Jaime I?

En *Geografía e historia, 2 ESO, Comunidad Valenciana: ciencias sociales: SM Secundaria: proyecto Conecta 2.0*, de Fernández (2011), el proceso conquistador aparece de forma explícita como proceso en el eje cronológico referido al siglo XII en la página 112 y se cita la conquista de Granada como su culminación en la 138. En lo relativo al pasado histórico de la Comunidad Valenciana, este manual ofrece una visión detallada sobre la conquista de Jaime I, su repoblación, sociedad y economía, además de un relato detallado sobre su época musulmana, detalles sobre la Capitulación de Orihuela y la herencia musulmana en Valencia. Aquí también aparecen recursos pictóricos decimonónicos, aunque empequeñecidos, casi como meros detalles (Fernández, 2011, pp. 104 y 138).

El Real Decreto 1105/2014 de la LOMCE, recordemos, “Reconquista” había sido sustituido por el de “conquista” en el currículo de la ESO. El reflejo de ello en el libro de texto *Geografía e Historia 2, Secundaria Edelvives*, de Granda y Núñez (2020) es claro: “conquista” o “expansión” han desplazado al vocablo “Reconquista”, el cual aparece únicamente en una actividad en la cual se insta al estudiante a investigar y explicar este concepto a partir de dos extractos. El primero es una cita de la *Historia mínima de España* de Fusi (2012). En él, se afirma que Covadonga sería tomada por la tradición nacional española como el origen de la “Reconquis-

ta” a pesar de que no podía existir un ideal unitario relativo a ello. El segundo extracto toma las palabras que Ortega y Gasset escribió en su *España invertebrada* (1921) al afirmar que la “Reconquista” no duró ocho siglos ni creó la unidad de España (Granda y Núñez, 2020, p. 127, actividad 20). La “Reconquista” ya está altamente cuestionada.

Fue durante la vigencia de la LOMCE cuando Fajardo (2020) realizó un estudio sobre la pervivencia de la narrativa nacional en las mentes de los estudiantes de la Comunidad Valenciana. El autor concluyó que, durante la vigencia de la LOMCE, el alumnado valenciano de Geografía e Historia aprendió un relato en el cual se erigía de forma omnipotente la figura de Jaime I como protagonista del punto de partida de la sociedad valenciana actual, siendo los musulmanes representados como una alteridad anonimizada que, no obstante, instruyeron de manera idílica a los cristianos. Bien parece aquí que la narrativa tradicional de la forja de España había sido sustituida por la búsqueda de los orígenes históricos de nuestra Comunidad Autónoma.

La Facultad de Educación de la Universidad de Alicante no dispone de ningún libro de texto editado durante la vigencia de la LOMLOE, normativa educativa en la que el término “Reconquista”, recordemos, está completamente ausente a nivel nacional y autonómico valenciano.

#### 4. CONCLUSIONES

El presente estudio ha constatado una evolución clara sobre el concepto de “Reconquista” en las normativas educativas nacionales, españolas y autonómicas valencianas, así como en los manuales y libros de texto que hemos podido consultar. En la legislación, este vocablo ha ido alternando sus apariciones, cada vez menores, hasta terminar desapareciendo. En las aulas, ¿cuáles han sido sus derroteros?

Durante la época franquista, sobre todo durante la primera fase de la dictadura, la visión de la “Reconquista” representaba la forja de la Nación española. Posteriormente, y sobre todo tras la promulgación de la LGE, este discurso fue poco a poco resquebrajándose como reflejo de los avances en la historiografía científica y la focalización de los historiadores en otros temas ajenos a la tradición positivista imperante.

Durante la democracia, el relato tradicional y castizo de la “Reconquista” ha ido progresivamente desapareciendo. No vemos un consenso claro sobre cuándo comenzaba y/o terminaba, ni en cuanto a su definición. A pesar de ciertas pervivencias del relato nacional en el uso de cierta literatura y en la presencia pinturas nacionalistas, o incluso de una cierta pretensión –en nuestro caso autonómico– de búsqueda del origen de la identidad valenciana en la conquista cristiana, lo cierto es que el relato tradicional de la “Reconquista” ha sido cada vez más debatido.

Animamos a los docentes a diseñar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes alcancen objetivos historiográficos relativos a la “Reconquista”. Si deseamos cumplir con el cuarto objetivo de desarrollo sostenible, relativo a proporcionar una educación de calidad, debemos garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Naciones Unidas, 2024). Hallamos en la enseñanza de los saberes básicos relativos a la “Reconquista” una posibilidad para trabajar elementos transversales como el fomento del espíritu crítico y científico, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. En un momento en el que los adolescentes están conformando su identidad individual y social, es de vital importancia tratar todo ello en el aula. Con su esfuerzo, los docentes podrán contribuir a reducir las desigualdades, fomentar la tolerancia entre las personas y, en definitiva, favorecer la creación de sociedades pacíficas.

## AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a Santiago Rodríguez Pillado, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el hecho de que nos prestara sus tres libros de texto de BUP, los cuales han resultado enormemente útiles para la realización del presente estudio.

## REFERENCIAS

### Legislaciones educativas consultadas (por orden cronológico)

- Ley sobre la reforma de la Enseñanza Media. *BOE*, 85, de 23 de septiembre de 1938. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1938/09/23/pdfs/BOE-1938-85.pdf>
- Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios de Enseñanza Media. *BOE*, 128, de 8 de mayo de 1939. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1939/05/08/pdfs/D00001-00036.pdf>
- Orden de 17 de agosto de 1942 por la que se determina que los libros de texto que hayan de ser utilizados en los Centros de Enseñanza se redacten teniendo en cuenta las observaciones que se formulan. *BOE*, 237, de 25 de agosto de 1942. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1942/08/25/pdfs/BOE-1942-237.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, 187, de 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria. *BOE*, 93, de 18 de abril de 1975. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1975-8175>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 152, de 26 de junio de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1007>
- Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. *DOGV*, 1759, de 6 de abril de 1992. [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=0773/1992&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=0773/1992&L=1)
- Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato. *BOE*, 253, de 21 de octubre de 1992. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1992/10/02/1179>
- Decreto 174/1994, de 19 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Valenciana. *DOGV*, 2356, de 29 de septiembre de 1994. [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=2068/1994&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=2068/1994&L=1)
- Decreto 50/2002, de 26 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se modifica el Decreto 174/1994, de 19 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Valenciana. *DOGV*, 4222, de 5 de abril de 2002. [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=1403/2002&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=1403/2002&L=1)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 5, de 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/con>
- Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. *DOGV*, 5562, de 24 de julio de 2007. [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=9809/2007&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=9809/2007&L=1)
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *BOE*, 266, de 6 de noviembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/11/02/1467/con>
- Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *DOGV*, 5806, de 15 de julio de 2008. [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=008503/2008&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=008503/2008&L=1)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato de la Comunitat Valenciana. *DOGV*, 7544, de 10 de junio de 2015. [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=005254/2015&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005254/2015&L=1)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *BOE*, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *DOGV*, 9403, de 11 de agosto de 2022. [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=007306/2022&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=007306/2022&L=1)
- Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato. *DOGV*, 9404, de 12 de agosto de 2022. [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=007322/2022&L=1](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=007322/2022&L=1)

### **Manuales y libros de texto consultados**

- Burgos, M. (2000). *Geografía e historia 2: Ciencias sociales 1º ciclo Secundaria [Comunidad Valenciana]*. Anaya.
- Carrasco, C. (2006). *Ciencias sociales: geografía e historia: 2º Secundaria: [proyecto Exedra]*. Oxford Educación.

- Carrasco, C. (2010). *Ciencias sociales, 2º Secundaria, edición Comunitat Valenciana: geografía e historia: [proyecto Ánfora]*. Oxford Educación.
- Fernández, V. (2011). *Geografía e historia, 2 ESO, Comunidad Valenciana: ciencias sociales: SM Secundaria: proyecto Conecta 2.0*. SM.
- García, M., et al. (2002). *Tiempo Historia 2: Ciencias Sociales*. Vicens Vives.
- García, M. A., y Pallol, B. (2002). *Proyecto Zenit: ciencias sociales, geografía e historia. 2 secundaria. Comunidad Valenciana*. SM.
- González, R., Robles, I., y González, M. C. (1997). *Geografía e historia. 2: ciencias sociales: 1er ciclo de ESO*. Everest.
- Granda, C., y Nuñez, R. (2020). *Geografía e Historia 2, Secundaria Edelvives*. Edelvives.
- Calvo, A. I. (2001). *Mundos Geografía e Historia: 2º Curso*. Santillana.
- Grupo Edetania (1987). *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*. Ecir.
- Lobo, L., Calero, A. M., y Rodríguez, J. M. (1977). *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*. Bruño.
- Serrano, V. (1925). *Historia de España (edades Antigua y Media). Libro para la Segunda Enseñanza*. Imprenta de R. Luera.
- Valdeón, J., et al. (1982). *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*. Anaya.

### **Resto de bibliografía**

- Ayala Martínez, C. de. (2020). ¿Reconquista o reconquistas? La legitimación de la guerra santa peninsular. *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino*, (32), pp. 3-20.
- Banderas, N. (2020). Educar en la diversidad: una investigación desde las Ciencias Sociales en 2.º ESO. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 171-186. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.171>
- Campillo, A. y Casado, D. (2022). Una Historia interactiva: los videojuegos como herramienta didáctica en las clases de secundaria. *Tecnología, Ciencia y Educación* (23), pp. 177-208. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.788>
- Carreño, J. (1998). La enseñanza de la Historia entre los adolescentes. Metodología y recursos. En M.ª J. Hidalgo, D. Pérez y M. J. R. Gervás (Eds.), *“Romanización” y “reconquista” en la Península Ibérica: nuevas perspectivas* (pp. 71-79). Universidad de Salamanca.
- Cuevas, A. M. (2020). Didáctica del concepto de España. En A. Rivière (Coord.), *Hacia una enseñanza de la Historia renovada (Reflexiones críticas y propuestas didácticas)* (pp. 59-122). Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Fajardo, J. (2021). Narrativas históricas y percepción nacional en Educación Secundaria: una aproximación al conocimiento histórico y la identidad colectiva del alumnado valenciano. *Campo Abierto*, 40(3), 339-360.
- Grupo Cronos. (1998). Aportaciones historiográficas y renovación de la enseñanza de la Historia en los años setenta. En M.ª J. Hidalgo, D. Pérez y M. J. R. Gervás (Eds.), *“Romanización” y “reconquista” en la Península Ibérica: nuevas perspectivas* (pp. 57-71). Universidad de Salamanca.
- Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. *Adolescere. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 2(2), pp. 14-18.

- Lage, L. y Ruiz, E.J. (2019). Una enseñanza muy gráfica: el cómic como herramienta didáctica en las asignaturas de historia medieval. En L. Padrón Reyes y E.J. Ruiz Pilares, (Coords.), *Motivar y aprender. El reto de las TIC en el aula de Humanidades* (pp. 49-62). Iberoamérica Social Editorial.
- López, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia* (2), pp. 149-166. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>
- Objetivos de Desarrollo Sostenible. (2024). Educación de calidad. *Naciones Unidas*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pastor, J. L., y Vadillo, A. (1998). Romanización y Reconquista: su tratamiento en la Enseñanza Media. En M.<sup>a</sup> J. Hidalgo, D. Pérez y M. J. R. Gervás (Eds.), *“Romanización” y “reconquista” en la Península Ibérica: nuevas perspectivas* (pp. 81-88). Universidad de Salamanca.
- Ríos, M. F. (2005). Los acontecimientos del siglo VIII a la luz de la historiografía tradicional. Reflexiones en torno a una obra de Enrique Herrera Oria. *Memoria y Civilización*, (8), pp. 173-184. <https://doi.org/10.15581/001.8.33748>
- Ríos, M. F. (2013). *La Reconquista en la historiografía española contemporánea*. Sílex.
- Rozin, P., et al. (1999). The CAD triad hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), pp. 574-586. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.574>
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional* [Tesis de doctorado no publicada]. Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament de la Recerca i la Cultura.
- Sánchez, D.M. (2021). Recreando la Historia. Uso de los juegos de rol y la aplicación web Roll20 para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (11), pp. 114-123. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.17834>
- Valls, R. (2018). Rafael Ballester y su manual de historia de España: un ejemplo de la renovación didáctica de inicios del siglo XX. *Historia y Memoria de la Educación* (8), pp. 651-681. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.19257>
- Villanueva, J. (2011). La Ley educativa de 1938 y su desarrollo en los cuestionarios y libros de texto de Geografía e Historia. En G. Vicente y Guerrero (Ed.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón: Actas del I Congreso sobre la Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en el I.E.S. “Goya” de Zaragoza del 30 de marzo al 2 de abril de 2009* (pp. 581-604). Diputación Provincial de Zaragoza e Institución “Fernando el Católico”.

# Las “Escuelas Normales” Pestalozziana y Lancasteriana en la formación no institucional de los maestros en España

---

José Ángel Poves Jiménez

*Universidad Pegaso (Malta)*

**Abstract:** One of the problems that had been hampering the teaching of primary education since the 17th century, when the guild brotherhood of San Casiano was created to train teachers, was the lack of methodological uniformity in the teaching of reading and writing. The political authorities and the Enlightenment repeatedly denounced this problem, which could not be solved due to the complex political circumstances of the Kingdom and the lack of interest shown by the Brotherhood of St. Cassian. At the end of the 18th century, the need to modernise and unify teacher training began to be considered, along the lines of what was happening in other European countries. After the failures in this attempt of the ‘Colegio Académico de Profesores Maestros del Noble Arte de las Primeras Letras de la Corte’ and the ‘Real Academia de Primera Educación’, there were two attempts at methodological unification in the first quarter of the 19th century with the creation of the ‘Escuela Normal Pestalozziana’ and a few years later with the ‘Escuela Central Lancasteriana o de la Mutua Enseñanza’, both of which were short-lived academically.

**Keywords:** teacher training, lancastrian school, mutual school

## 1. INTRODUCCIÓN

Hasta principios del siglo XIX “El Colegio Académico de Profesores Maestros del Noble Arte de Primera Educación” había dispuesto y ejercido, por cesión del Consejo de Castilla, de plenos poderes sobre la formación de los maestros y la distribución y ubicación de las escuelas y maestros en todas las provincias donde se había creado alguno. Esta exclusividad y la falta de cualquier otra institución que sirviera de contrapeso a su poder lo llevó a una parálisis funcional y estructural que obligó al poder político a retirarle todas las competencias anteriores (Poves, 2024, pp. 217-236).

Un aspecto formativo que venía preocupando tanto a los responsables de la enseñanza de las primeras letras como a los ilustrados y que la Hermandad/Congregación de San Casiano como el Colegio Académico que la sucedió habían abandonado, fue la mejora y adaptación de la metodología de la enseñanza de las materias instrumentales lectura y la escritura, que algunos ilustrados calificaban de obsoleta e inadecuada por los largos periodos de tiempo que se necesitaba para el aprendizaje de ambas. La primera iniciativa en aras de esta unificación la tomó la Academia de Primera Educación (1780), aunque no llegó a buen término por la pugna entre ésta y el Colegio y que a la postre fue el origen de la retirada de las competencias antes citadas al Colegio (Ibid, 2024, pp. 217-230).

Por la Real Orden de 11 de febrero de 1804 se creó la Junta de Exámenes, en ella se disponía que fuera la única encargada de realizarlos, retirando al Colegio de esta función que venía ejerciendo desde su creación con exclusividad. Posiblemente, el documento legislativo más importante para comenzar este cambio fue la Real Orden de marzo de 1804 por la que se proclama la “Libre facultad para ejercer [*sic*] el magisterio de Primeras letras a todos los que obtuvieren título del Consejo, precedido del examen que se previene y creándose la Junta de Exámenes”. Por tanto, desaparecía el “*numerus clausus*” sobre el número de escuelas en Madrid, veinticuatro, que el Colegio y la Academia habían impuesto, reduciendo a un número residual los niños que podían asistir a una “escuela pública”, que era como se denominaban las escuelas regidas por maestros titulados. En posteriores Reales Órdenes se fue perfilando el nuevo diseño de la formación de los maestros y otros aspectos de la enseñanza de las primeras letras.

Con respecto a la formación inicial de aquéllos el modelo seguía siendo el examen en el que se había introducido un apartado nuevo, “el arte de comunicar a los niños estos conocimientos por el orden y método más breve y más provechoso”, manifestándose así de forma explícita la necesidad de cambios metodológicos en la enseñanza de las materias instrumentales.

Un avance importante en esta dirección fue la creación de la “Escuela Normal Pestalozziana” en 1805, que como su nombre indica, se trataba de implantar una “norma” formativa o “normalizada” de la formación de los enseñantes, práctica que ya se había instaurado en Francia y el Reino Unido con la creación de “escuelas normales” con la función exclusiva de formar a los maestros, aunque en estos casos no con el método de Pestalozzi. Un segundo intento, también efímero, del modelo “normalista” lo constituyó el intento de creación de la “Escuela Normal Lancasteriana o de la Mutua Enseñanza” en 1817. Ambos ensayos se saldaron con los cierres prematuros de ambos centros. Las causas de aquéllos fueron diferentes y obedecieron a circunstancias diversas. Como causa común a ambos consideramos que la propuesta monometodológica que cada uno planteaba no era la adecuada o sencillamente se había quedado anticuada para las exigencias educativas a que había conducido la dinámica social unida a la oposición de los maestros en ejercicio y de los centros de la iglesia.

## 2. MARCO TEÓRICO

Consideramos que aunque se denominaron “escuelas normales”, no cumplían con las condiciones mínimas de una escuela normal, ya que no se trataba de una formación integral de los maestros sino de la formación mono metodológica en un determinado método siendo los periodos formativos muy cortos y porque según se desprende de la ambigua legislación que las sostenía venían a constituir una formación complementaria para los maestros titulados, presentando además algunas deficiencias en el terreno práctico y lo poco meticoloso de los estudios previos a su implantación al partir no de las necesidades de la población, sino de cumplir los deseos del poder político que buscaba el orto metodológico el “orto didáctico y organizativo que pusiera orden en el emergente sistema escolar” (Escolano Benito, 1982, p. 57) solucionando de golpe los tres grandes problemas de la enseñanza de las primeras letras, la inadecuada metodología y la falta de maestros y de escuelas.

Otras características que alejaba este modelo de la escuela normal estribaba en que cada maestro enseñaba a un grupo en el más puro estilo gremial. Como tercer argumento para no in-

cluírlas en el modelo de Escuelas Normales es que en los momentos de su creación no se había planteado ni desarrollado un currículum oficial para la formación de los maestros, guiándose cada una de ellas por su propio criterio. Con respecto a ambas “Escuelas” hubo una amplia producción bibliográfica tanto manuscrita como en manuales editados, principalmente por la Escuela Normal de la Mutua Enseñanza. En ambos casos la publicación de las obras estaba totalmente prohibida hasta que no fueran revisadas y aceptadas por la Comisión nombrada por cada una de ellas con la función de aprobar toda publicación que considerasen que cumplía con la ortodoxia metodológica propuesta.

### 3. METODOLOGÍA

El tema que planteamos forma parte de la Historia de la Educación y por ello utilizaremos dentro de la variedad y amplitud metodológica de que disponemos en la actualidad para la investigación tanto en ciencias sociales como humanas, la propuesta de investigación del profesor Ruiz (1976) que consta de cuatro fases:

1. *Heurística*. Consiste en la búsqueda y recopilación de las fuentes documentales pertinentes para la investigación. Deben dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cuántas hay?, y ¿dónde están? Porque “la historia se hace con documentos” como señalan Langlois y Seignobos (2004, p. 269). Estos documentos tienen la misma consideración que los hechos observables de las investigaciones cuantitativas de las ciencias clásicas, porque “donde no hay documentos no hay historia” al ser estos “las huellas dejadas por los pensamientos y los actos de los hombres en el pasado”. En la actualidad esta concepción tan empírica ha sido superada al aceptarse también algunos elementos, como restos de cualquier tipo de actividad o representaciones gráficas de todo tipo.
2. *Operaciones analíticas*: Con ellas se pretende comprobar si el documento es auténtico o falso. Se emplean para ello dos procesos: *La crítica externa*, contrastando nuestra opinión con la de otros autores que han tratado el tema, aunque en nuestro caso hemos utilizado documentos originales procedentes del Archivo Histórico Nacional o bibliográficos, y *la crítica interna o hermenéutica*, según la cual el documento debe ser interpretado atendiendo al momento histórico-social en que fue elaborado o publicado. Este proceso debe realizarse con exactitud y sinceridad para evitar cualquier sesgo en la interpretación y teniendo siempre presente el mantenimiento de la objetividad, aspecto prácticamente imposible porque ya en la redacción del documento intervino una persona que pudo dejar patente de forma implícita o explícita su subjetividad. Por ello, el investigador debe delimitar claramente sus opiniones de las de otros autores y hacer constar su coincidencia o discrepancia con ellos. Por todo esto, el uso de documentos originales y/o la transcripción literal de los mismos creemos que es decisiva para la investigación histórica.

Sobre este asunto Santana (2000, p. 149) afirma que en todo hecho histórico obtenido de un documento se debe indicar de forma clara el documento del que se extrajo y la valoración del mismo, se debe seguir el proceso cronológico desde su desarrollo y el título del trabajo debe responder con claridad al tema que se trata.

Otro aspecto que nos interesa resaltar es la contextualización histórica del acto educativo que investigamos porque así podemos observar tanto el entramado como la dinámica social en que se desarrollaba marcando de esta forma la diferencia con la Historia de la Pedagogía que se limita a exponer el pensamiento de los pedagogos más influyentes en cada momento (Ramírez, 2006, p. 6).

Un hecho observable, que en nuestro trabajo queda claramente reflejado es que cada sociedad en cada época histórica se desarrolla de forma particular, siendo así en este caso, porque estas “escuelas normales” habiendo alcanzado cierto desarrollo en otros países, en España finalizaron con un absoluto fracaso.

#### **4. FUENTES DOCUMENTALES**

Tomamos de Topolsky (1992, p. 300) el concepto de fuente histórica: “todas las fuentes del conocimiento histórico (directas e indirectas), es decir, toda información (en el sentido de la teoría de la información) sobre el pasado humano, dondequiera que se encuentre esa información, junto con los métodos de transmitir esa información (canales de información)”. Estas fuentes pueden ser escritas y no escritas (Santana, 2000, p. 175). En nuestro caso hemos utilizado exclusivamente las primeras. Para Topolsky son estas fuentes las que propician la verdadera investigación histórica. La procedencia de la documentación es exclusivamente del Archivo Histórico Nacional. La de otros autores que han tratado el tema queda reflejada en el apartado Referencias bibliográficas.

#### **5. CONCEPTUALIZACIÓN**

Hemos realizado una síntesis de las definiciones más aceptadas de escuela normal: Institución creada en el siglo XIX dedicada exclusivamente a la formación, dentro de la norma establecida, de los maestros y maestras de enseñanza primaria (Alejo, 2009, p. 132; Guibert, 1982, p. 371 y Gómez, 1986, p. 164).

#### **6. LA ESCUELA NORMAL PESTALOZZIANA. MÁS TARDE INSTITUTO MILITAR PESTALOZZIANO**

Con la creación tanto de esta Escuela Normal como la de la Mutua Enseñanza se trató de dar solución a dos de los problemas más acuciantes que presentaba la enseñanza de las primeras letras, la inadecuada metodología que se venía utilizando en la enseñanza de la lectura y la escritura y el escaso alumnado que podía acudir a las pocas escuelas que había abiertas.

La Escuela Normal Pestalozziana se creó por Real Orden (RO) de 23 de febrero de 1805 siendo confirmada por decisión de Godoy, Príncipe de la Paz, por RO de 31 de julio de 1806, en los siguientes términos: “... el modo con que podría realizarse el establecimiento de una Escuela [de Pestalozzi] en Madrid, que ya está resuelto por RO de 23 de febrero del año pasado”. La RO del 31 de julio, la hemos tomado del Luzuriaga (1917, pp. 28-29) porque el original que se encontraba en el Archivo General de Alcalá de Henares desapareció en el incendio de dicho Archivo en 1939.

## 6.1. La Escuela

Se inauguró el 4 de noviembre de 1806 y estaba ubicada en el segundo piso del número 5 de la calle San Bernardo, en semi esquina con la Plaza de Santo Domingo. El primer director fue el capitán Francisco Woitel o (Woytel) que ya había creado en 1803 una escuela para aplicar el método de Pestalozzi en Tarragona, con alumnado exclusivo de hijos de militares. También creó otra escuela en Santander, ciudad a la que lo acompañó el clérigo Döbely al que había conocido en Burgdorf (Suiza) en la Escuela que regentaba y enseñaba su método Pestalozzi. Cuando Woitel se trasladó a Madrid para dirigir la nueva escuela Döbely quedó a cargo de la santanderina. Sobre cuál fue la primera escuela Pestalozziana en España, Sureda (1977, pp. 31-32) afirma que esta se ubicó en Sóller (Mallorca) basándose en un escrito del obispo Nadal en el que señalaba que: “había conegut els avantatges d’aquesta metodologia a Alemanya i dictà un pla per el funcionament d’una escola de primers lletres, basat en el mètode pestalozzià”.

No queda del todo claro el propósito de la Escuela Pestalozziana madrileña, porque el mismo Pestalozzi consideraba que la metodología todavía no había sido experimentada lo suficiente y él se hallaba en periodo de formación de los primeros maestros en su escuela suiza, de hecho, la escuela madrileña estaría supervisada por Pestalozzi desde Suiza, ya que Wöitel le remitiría periódicamente informes sobre la marcha de la escuela. Pestalozzi se mostró de acuerdo con este modo de gestionar esta escuela porque le serviría para la evaluación del método y el desarrollo final del mismo. Esto confirma el cuidado de su autor de no autorizar a cualquier escuela la utilización de su método si no era con maestros formados por él.

Lo que resultaba novedoso era que su propuesta metodología era muy diferente a la que se venía utilizando no solo para las materias instrumentales, sino también para el resto de materias curriculares que se impartían en este nuevo centro educativo. El modelo formativo de los maestros era el radial, comenzando porque en la Escuela se formaría a un grupo de aquellos que una vez formados enseñarían el método a otros maestros de sus provincias y estos a otros hasta la propagación total del método. Este modelo radial ya se había probado con anterioridad con la metodología propuesta por Joseph Anduaga y Garimberty en las Escuelas de la Real Comitiva con escasos resultados porque el problema era y continuaba siendo sistémico, (Poves, 2024, pp. 257-260).

Desde el poder político se le prestó toda la atención a la “Escuela” al ser una propuesta del Secretario de Estado de Carlos IV, D. Manuel Godoy. Aun tratándose de un ensayo, como ponían de manifiesto los artículos 2 y 8 de su reglamento, no tuvo problemas para recaudar los fondos necesarios para su puesta en marcha ni se le escatimó propaganda en periódicos. La *Gazeta [sic]* de Madrid, N° 71 del 29 de agosto de 1806, en que se publicó un artículo titulado: “*Esposición [sic] sumaria del nuevo metodo de [sic] instrucción elemental de Enrique Pestalozzi*”.

En otro artículo del mismo periódico, el N° 91 del 7 de noviembre de 1806, se daba cuenta de los actos que tuvieron lugar con motivo de su inauguración, como la lectura del reglamento y de los nombres de los alumnos de esta primera promoción. Se dividía el alumnado en dos grupos, los treinta y uno ordinarios y los veinte observadores, estos asistían para aprender el método. También se examinó a un alumno, Petitpierre, de nueve años tras su escolarización durante nueve meses con el método. Este exiguo detalle sirve para aclarar la fecha del comien-

zo de la Escuela, asunto sobre el que hay desacuerdo entre los autores, al quedar patente que si Petitpierre llevaba asistiendo nueve meses a la Escuela, esta debía estar en funcionamiento antes de su inauguración.

Una muestra más del interés que el mundo educativo español mostraba por el nuevo método fue la petición de la Sociedad Económica de Valencia a Godoy, el 7 de febrero de 1807, para que admitiese de forma extraordinaria, por estar fuera de plazo, a dos de sus socios como alumnos observadores, a pesar de que el número de estos se había incrementado en los tres meses transcurridos alcanzando el número de cincuenta alumnos observadores, casi duplicando el de alumnos ordinarios. Los resultados de los primeros exámenes de alumnos observadores se publicaron en la Gaceta del 8 de diciembre de 1807: “Todos dieron pruebas de su inteligencia e idoneidad, así en las memorias que escribieron en el acto, como en los ejercicios prácticos a que se sujetaron ...”. El número de abandonos debió ser muy alto a tenor del número de alumnos examinados y aprobados, dieciocho en total. De estos, solamente tres eran maestros y uno de ellos pertenecía al Colegio Académico de Primeras Letras. El artículo dejaba claro que solamente estas dieciocho personas estaban autorizados a enseñar el método y quedaban a disposición del Rey para que los enviara a donde creyera oportuno para esta labor.

## **6.2. Los reglamentos de la Escuela Normal Pestalozziana. Primer reglamento**

El primer reglamento se publicó el 22 de octubre de 1806, “... por orden del Rey nuestro Señor, bajo la protección del Señor Generalísimo Príncipe de la Paz”. Tenía treinta y tres artículos y comenzaba con una pormenorizada descripción del método para cada una de las materias escolares. Se puede consultar en “*Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto [sic], desde su origen hasta principio del año de 1807*”, (pp. 39-50). En su artículo primero se ponía de manifiesto el fin de la Escuela, “... enseñar el nuevo Método de educación primaria de Enrique Pestalozzi y observar las ventajas sobre los métodos antiguos”. El alumnado ordinario procedía principalmente del escalafón militar, tanto de sus hijos como de los cadetes menores de dieciséis años que querían ingresar, quedando facultado el director para admitir a otro alumnado. El director, como ya hemos anotado, era el Sr. Woitel.

En los artículos del 13 al 26 se daba cuenta de la Administración Pedagógica del centro que quedó compuesta por siete personas de prestigio. Un miembro de esta comisión debía asistir diariamente a la escuela para tomar nota del desarrollo de las clases, la Comisión se debía reunir una vez al mes para estudiar los informes que realizaban sus miembros. En este reglamento también se establecía que la evaluación del método lo realizaría Pestalozzi con las informaciones que por correo le enviaría el Sr. Woitel. En su último artículo (33), a modo de resumen se hacía una declaración ético-moral del método y de la buena educación: decir siempre la verdad, elogiar las buenas acciones, la reprensión cuando fuera necesaria, la prohibición de castigos físicos y la práctica de deportes como complemento necesario de la académica, también se mostraba su disconformidad con el ocio, presentándolo como contrario a la educación.

### 6.3. Segundo reglamento

Se publicó un mes después, el 12 de noviembre, era más corto y se componía de diecinueve artículos. Se puede consultar en el mismo documento que el primer reglamento. Se trataba de una adaptación del primero al adquirir la institución carácter militar, cambiando el nombre por el de Instituto Militar Pestalozziano. También cambiaba de local ubicándose en el número 3 de la madrileña calle del Pez, esquina con la Calle Corredera baja de San Pablo (Horta, 1974, p. 70). Lo más relevante de este nuevo reglamento fue el cambio de denominación y el número de alumnos, que pasaba, en el caso de los de régimen ordinario, a cien, y el de observadores, a cincuenta. La Comisión anterior continuaba con sus funciones. Se prohibía a los alumnos observadores enseñar con el método hasta que la Comisión hubiera emitido su informe, se hubieran examinado y hubieran sido declarados aptos.

Un hecho curioso fue que cuando le preguntaron a Godoy sobre el tiempo que se necesitaba para aprender el método, respondió, sin tener clara la respuesta, que unos nueve o diez meses, periodo que fue confirmado en la Orden del 16 de febrero de 1807. El primer informe de la Comisión se presentó el 5 de diciembre de 1806. Estaba plagado de generalidades y vaguedades sobre diferentes aspectos del método, lo que nos induce a pensar que los comisionados no estaban muy convencidos del mismo y se cuidaban de manifestarse en contra por el personaje que lo había propuesto. También olvidaron citar a los alumnos observadores y lo referente a su formación. El documento se encuentra en: “*Noticias y providencias tomadas ...*” (pp. 74-82). El Segundo Informe de la Comisión se presentó el 9 de enero de 1807 siguiendo la pauta del anterior, aunque esta vez sí se hacía referencia a los alumnos observadores destacando su asistencia a las reuniones voluntarias que celebraban la noche de los jueves y sábados el Sr. Woitel y su ayudante el Sr. Smeller. Sobre lo más importante, la idoneidad del método, la Comisión no se pronunciaba porque no disponía de datos suficientes por el poco tiempo transcurrido, aunque apreciaba resultados tangibles en un tercio del alumnado.

El informe de julio de la Comisión se publicó en la Orden del 28 de este mes de 1807, tomamos de Luzuriaga (2017, pp. 61-63) una parte del informe para que se pueda observar lo poco concreto que resultaba, dando la impresión de no querer entrar en el fondo del asunto o más concretamente su poca aceptación del método. “El público ilustrado está sobradamente convencido de la excelencia de este sistema; de todas las provincias claman ya por su introducción, y confiesan el atraso en que se halla la enseñanza; pero para arreglar los términos en que ha de generalizarse, aguardo la reunión de todas las noticias que he pedido a los Intendentes, y así llegará el día 1º del año entrante, en el qual [*sic*] principiarán los exámenes generales de los alumnos Pestalozzianos, [*sic*] se dará una prueba pública e incontestable de sus adelantamientos y se tomarán las demás medidas que convengan”.

### 6.4. Tercer Reglamento

Unos días más tarde, el 7 de agosto, se publicó la “Instrucción Provisional para el Régimen y Gobierno del Real Instituto Militar Pestalozziano”, se componía de 29 artículos. Lo más destacable fue el cambio en la dirección del Instituto, pasando a ser regido por el comandante D. Francisco Amorós y el Sr. Woitel a ser el Maestro Principal, procediéndose al nombramiento

de una nueva Comisión para el estudio y examen de las obras publicadas sobre el método con el fin de permitir o no su publicación. Se convocaron exámenes en noviembre para los alumnos observadores. La superación de este examen era requisito imprescindible para enseñar en sus escuelas con este método y para poder enseñárselo a otros maestros. Godoy (1838, p. 16) en sus memorias daba estos números: “se despacharon hasta sesenta títulos de instructores ó [sic] maestros. Húbolos [sic] de todas clases, militares, eclesiásticos, profesores de letras y de ciencias, y muchos caballeros de clases elevadas que partieron decididos á [sic] fundar y á [sic] propagar aquel sistema de enseñanza”. El número debe ser estar equivocado porque el número de alumnos observadores era de cincuenta y según la Gazeta [sic] ya citada del 8 de diciembre de 1807 el número de aprobados fue de dieciocho, citados con nombre y apellidos.

El 20 de agosto de 1807 se publicó una Orden con dos asuntos importantes, por el primero se buscaba un edificio que pudiera albergar a quinientos alumnos, trescientos internos y doscientos externos, estos como preparación para ingresar en el ejército, el segundo fue que se convertía en una institución exclusivamente militar, desapareciendo su carácter de escuela normal para la formación en el Método Pestalozziano al no aparecer entre su alumnado los alumnos observadores. El Instituto Militar Pestalozziano se clausuró por Orden del 13 de enero de 1808, adelantándose dos meses a la caída de su protector Godoy. Fueron diversas y contradictorias las causas que propiciaron esta clausura, para Godoy fue la ingratitud y para otros fue la actitud del Director Sr. Amorós (Poves, 2024, pp. 353-356)

## 7. LA ESCUELA CENTRAL LANCASTERIANA O DE LA MUTUA ENSEÑANZA

Este método se conoce con diversos nombres: Método Lancaster, Método Bell, Método Bell-Lancaster, de la Mutua Enseñanza o de Instrucción de Monitores, como se denominó en Alemania. Cada una de estas denominaciones tiene su razón, porque el método lo inició Andrew Bell en una escuela que fundó en Madrás (India) donde recogió y escolarizó a huérfanos de militares del ejército inglés. Joshep Lancaster lo implementó en los barrios obreros de Londres, tras incorporar algunas mejoras, por otro lado, se trata de un método de enseñanza mutua porque unos niños enseñan a otros, a estos últimos se les denomina monitores. Cardenera (1856, T. III, p. 662) define así el método: “los niños se instruyen unos á [sic] otros bajo la dirección del maestro, después de que este [sic] ha preparado a los mayores y mas [sic] adelantados para que comuniquen lo que han aprendido a sus compañeros. A esto se reduce la enseñanza mútua” [sic].

Como antecedentes del mismo se cita a Plutarco que afirmaba que los griegos ya lo utilizaban, Jenofonte afirmaba lo mismo de los persas. En una obra de 1589, Juan de la Cuesta lo describía y lo utilizaba. Auduaga y Garimberti (1775, pp. 66-72) utilizó un método semejante en las Escuelas de la Real Comitiva, así como los escolapios, en Filipinas también encontramos una referencia del franciscano Gutay (2007) sobre su utilización por Fray Juan de Plasencia.

El método tuvo un gran éxito en Hispano América por diversas razones entre las que destacan el aumento de alumnado que, al solucionar el problema del reducido número de escuelas con una capacidad muy limitada de alumnos, el reducido número de maestros necesarios, el corto periodo de formación que necesitaban los maestros y monitores (entre dos y veintiséis semanas), los agrupamientos de alumnos se realizaban por materias y por niveles de rendimiento

lo que permitía el trabajo con grupos homogéneos, para ello era necesaria una buena secuenciación de los contenidos de las diferentes materias por niveles. En el Archivo Histórico Nacional (AHN) se puede encontrar, en los legajos 3597 y 4036, gran cantidad de material tanto impreso como manuscrito del tema.

### **7.1. La Escuela Normal de la Mutua Enseñanza**

Se creó por Real Orden de 30 de marzo de 1819 (Toda la legislación desde 1810 se puede encontrar en los anuarios legislativos correspondientes) como Escuela Normal de la Mutua Enseñanza, el funcionamiento y ampliación del método seguiría siguiendo el ya comentado sistema radial. Se trataba de una escuela experimental “que sirviese de ensayo”, sobre la que el gobierno tendría un estricto control. Curiosamente, en esta primera fase se apartó al Consejo del Reino, que hasta el momento había sido el encargado de tramitar todo lo relacionado con la enseñanza de las primeras letras y los maestros.

Previo a esta creación, el Duque del Infantado encargó al militar de origen irlandés D. Juan Kearney que realizase las averiguaciones necesarias con el fin de implantar en España este modelo escolar y formativo. Tampoco se escatimó la publicidad o información al público sobre la bondad del método, publicando en el N° 41 de la “*Crónica Científica y Literaria*” del 19 de agosto de 1917 un artículo elogiando el método, hecho que se repitió en El N° 150 de la misma publicación del 4 de septiembre de 1818, en este último se daba cuenta de los países en que se había implantado.

Un tercer artículo apareció en la misma publicación en el N° 176 de 4 de diciembre de 1818, con una detallada descripción del método y un estudio económico del ahorro que suponía su implantación, cifrando el costo en ocho reales por alumno frente a los dieciséis de una escuela tradicional.

Por Real Orden de 6 de octubre de 1819 se ampliaba la autorización a la creación de escuelas de la mutua tanto a corporaciones como a otros maestros siempre que tuvieran la autorización de la Junta de Protección y permitieran la inspección de sus escuelas, prohibiendo de forma taxativa el uso del método de la mutua a quien no tuviera el certificado correspondiente.

Los requerimientos para poder ejercer en las escuelas de la Mutua eran: Presentarse al examen en la Escuela Central y obtener la autorización de la Junta Protectora, informe de buena vida y costumbres, una vez superado el proceso acudir al Consejo para que procediera a expedir el título correspondiente.

### **7.2. Reglamento que para su gobierno interior y relaciones exteriores propone a S. M. la Junta protectora del método de la enseñanza mutua**

Se publicó el 30 de octubre de 1819 y tenía veintitrés artículos, de los que destacamos los comprendidos entre el nueve y el diecinueve que tratan sobre la formación y examen de los maestros. La Escuela Central tendría como objetivo la formación de maestros en el método lancasteriano y extender el método a todo el territorio nacional. Estos maestros, una vez formados, tendrían que trasladarse a las escuelas creadas fuera de Madrid para continuar formando a otros maestros (Art. 9). A todo maestro que hubiera superado el periodo de aprendizaje y aprobado el examen correspondiente se le expediría la acreditación correspondiente (Art. 11). Los exá-

menes consistían en “desempeñar con perfección los diferentes ejercicios [*sic*] que encierra el método” (Art. 15), lo que nos induce a pensar que se trataba solamente de la enseñanza del método y no de una formación integral de un maestro.

En el artículo 17 no queda clara esta cuestión al referirse a que con la credencial anterior su titular se debía dirigir al Consejo para que le expidiese el título de maestro. En base a que el Consejo en los primeros momentos de la Escuela Central Lancasteriano no fue informado de su puesta en funcionamiento y tratándose de un reglamento, no de un documento legislativo, tenemos dudas de que el Consejo expidiese en estos momentos el título de maestro con la credencial de la Escuela, porque en estos momentos solo podía obtenerse mediante el examen ante la Junta de Exámenes.

El final de Escuela Central de la Mutua Enseñanza se produjo dos años después, por causas semejantes a la Pestalozziana, la poca aceptación que tuvo el método entre los maestros y la oposición del Consejo a la misma, otra cuestión que también influyó fue la gran inversión que se necesitaba para poner a construir el edificio que albergara la Escuela y lo poco adecuado que resultaba el sistema en España donde la mayoría de la población escolar se encontraba en pueblos pequeños y solo en Madrid y en alguna otra gran ciudad había alumnado suficiente para su implantación. Para González (1994, p. 178) la clausura de la Escuela tuvo una única causa y fue política, la llegada al poder en 1823 de los conservadores.

### **7.3. El legado de la Escuela de la Mutua Enseñanza**

En 1820 se abrió una escuela lancasteriana de niñas en la calle Preciados N° 2 de Madrid, dirigida por Kearney y su esposa, tres años después se nombró directora a la alumna de la misma, Ramona Aparicio, de 14 años, a la que había examinado el Sr. Kearney, permaneciendo como directora hasta 1881.

María Teresa López (2013, pp. 58-59) sostiene que hasta 1858, en que la escuela pasó a ser la Escuela Práctica de la Escuela Normal Femenina de Madrid, estuvo tutelada y posiblemente subvencionada por la Junta de Damas de Honor y Mérito que se ocupaba de proporcionar educación a niñas y mujeres jóvenes con pocas posibilidades económicas.

## **8. CONCLUSIONES**

A ambas escuelas se las puede considerar como las predecesoras de las “escuelas normales” que comenzarían su andadura en 1839, iniciándose con ellas la formación institucional de los maestros y maestras. Constituyeron un intento poco meditado de solucionar de forma rápida el problema sistémico que presentaba la enseñanza de las primeras letras en España: la inadecuada metodología que prolongaba en exceso el aprendizaje de la lectura y la escritura, la falta de escuelas y la falta de maestros por el sistema formativo imperante.

## **REFERENCIAS**

Alejo, F. J. (2009). Aproximación histórica a la formación institucional de maestros en España. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 28(1), 131-141. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1941>

- De la Cuesta, J. (1589). *Libro y tratado para enseñar a leer y escribir brevemente y con gran facilidad, correcta pronunciación y verdadera ortographia [sic] todo el romance castellano*. Juan Gracián.
- Gazeta [sic] de Madrid N° 71 del viernes 29 de agosto de 1806 con el título “Esposición [sic] sumaria del nuevo metodo de [sic] instrucción elemental de Enrique Pestalozzi”.
- Gómez, F. (1986). El currículo de la formación del maestro. *Historia de la Educación*, 5(1986). Edición es de la Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/79412>
- González, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (21), 175-198. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117846.pdf>
- Guibert, M. E. (1982). Las Escuelas Normales de primeras letras de Navarra. *Príncipe de Viana*, 43(165), 371-386.
- Gutay, J. L. D. (2007). Life and works of Fray Juan de Plasencia. *OFM Archives-Philippines*. [https://ofmphilarchives.tripod.com/id8.html#\\_ftn90](https://ofmphilarchives.tripod.com/id8.html#_ftn90)
- Horta, N. (1974). El Instituto Pestalozziano Militar. Una experiencia Ilustrada. *Revista de Historia Militar*, 18(36), 59-82. [https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/r/h/rhm\\_036.pdf](https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/r/h/rhm_036.pdf)
- Instrucción Provisional para el régimen y gobierno del Real Instituto Militar Pestalozziano de 7 de agosto 1807. (Documento desaparecido). Tomado de Luzuriaga, L. (1917). *Documentos para la historia escolar de España* (Vol. II, pp. 63-71). Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- Langlois, Ch. V., & Seignobos, Ch. (2003). *Introducción a los estudios históricos*. Publicaciones de la Universidad de Alicante. [https://www.academia.edu/6699132/197950317\\_Langlois\\_y\\_Seignobos\\_Introduccion\\_a\\_Los\\_Estudios\\_Historicos?auto=download](https://www.academia.edu/6699132/197950317_Langlois_y_Seignobos_Introduccion_a_Los_Estudios_Historicos?auto=download)
- López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la Inspección de primera enseñanza en España*. MEC, Secretaría General Técnica, Subdirección de Documentación y Publicaciones.
- Luzuriaga, L. (1917). *Documentos para la historia escolar de España* (Vol. II). Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto [sic], desde su origen hasta principio del año de 1807. (1807). Imprenta Real. [https://books.google.es/books?id=\\_g9QAAAAYAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=_g9QAAAAYAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false)
- Orden el 17 de agosto de 1806 por la que se disponía que se publicase un artículo, ya publicado con anterioridad en la revista de baja tirada “Memoria Literaria”, en el “Semanario de Agricultura” y la “Gaceta”. [https://www.boe.es/diario\\_gazeta/comun/pdf.php?p=1806/08/29/pdfs/GMD-C-1806-71.pdf&do=1](https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1806/08/29/pdfs/GMD-C-1806-71.pdf&do=1)
- Orden del 28 de julio de 1807 por la que la Comisión encargada de realizar un informe daba cuenta de los resultados del Método en el Instituto Militar Pestalozziano. (Luzuriaga, 1917, pp. 61-63).
- Poves, J. A. (2024). *La formación no institucional de los maestros en España, siglos XIV-XIX. Un análisis socio-histórico, legislativo* (Tesis doctoral inédita). Universidad Pegaso, Malta.

- Real Orden de marzo de 1804 por la que se proclama la “Libre facultad para ejercer [sic] el magisterio de Primeras letras a todos los que obtuvieren título del Consejo, precedido del examen que se previene y creándose la Junta de Exámenes”.
- Real Orden de 23 de febrero de 1805. Creación de la Escuela Pestalozziana. (Documento no encontrado). Tomado de Luzuriaga, L. (1917). *Documentos para la historia escolar de España* (Vol. II, pp. 28-29).
- Real Orden de 31 de julio de 1806, firmada por el Príncipe de la Paz, por la misma quedaba nombrado director del Real Instituto al capitán D. Francisco Woitel.
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Editorial Ronsel. <https://revista-depedagogia.org/wp-content/uploads/2018/05/4-El-M%C3%A9todo-Hist%C3%B3rico-en-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Santana, C. (2000). *Introducción al trabajo de investigación histórica* (5ª ed.). Editorial Crítica, S. L. [https://www.academia.edu/7426281/105274105\\_Ciro\\_Cardoso\\_Introduccion\\_al\\_Trabajo\\_de\\_la\\_Investigacion](https://www.academia.edu/7426281/105274105_Ciro_Cardoso_Introduccion_al_Trabajo_de_la_Investigacion)

# Humanizar la educación: una recuperación del sentido de lo humano a través de la filosofía política de Tomás Moro y el humanismo renacentista

---

María Rodríguez Lorca

*Universidad de Sevilla (España)*

**Abstract:** Our current education system is characterised by the unconditional prioritisation of “useful” scientific disciplines that allow us to find a job easily. This situation has led us to relegate the humanities to the background because we consider them useless and impractical. My intention in this chapter is to vindicate the importance of a humanistic education in a dehumanised world, characterised by social isolation and, furthermore, to examine the benefits that it can bring us based on the social educational model advocated by Thomas More in his work *Utopia*. The philosophical movement known as humanism was born in the Renaissance, and it referred to the cultivation of the so-called *studia humanitatis*, which included dialectics, grammar and rhetoric. The humanists of this time regarded education not only as the study of the classics, but also as a humanising instrument, which makes us morally better. At a time like ours, when widespread disinterest and disconnection from reality have become common in our schools, it is more important than ever to reclaim a humanistic education.

**Keywords:** dehumanisation, education, humanities, utopia

## 1. INTRODUCCIÓN: SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA QUE PARTIMOS

Al examinar la estructura y organización del currículum educativo actual, podemos advertir que a menudo se da una priorización y una defensa incondicional de las disciplinas “útiles” y “con salidas”, lo que está provocando el consecuente abandono de las humanidades, relegadas a un segundo plano en tanto que consideradas poco prácticas. En nuestra sociedad predomina el pensamiento de que solo debe estudiarse aquello que permite a uno enriquecerse, y, a causa de ello, las disciplinas asociadas a una menor remuneración económica o aquellas que tienen más dificultades para abrirse camino en el mundo laboral, han sido abandonadas y etiquetadas automáticamente como “inútiles”. Partiendo de esto, consideramos oportuno detenernos a examinar cómo hemos llegado a esta situación y qué consecuencias está teniendo esta ciega defensa de lo útil y lo eficaz a la hora de reflexionar sobre la educación y, en concreto, sobre el rol de las humanidades en la formación del ser humano.

### 1.1. Bauman y los retos de la educación

En el ensayo titulado *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Bauman señala los desafíos a los que debe enfrentarse la educación en la actualidad. Comentaremos a continuación algunas de estas características, ya que consideramos que pueden ayudarnos a comprender con

mayor profundidad la situación educativa de la que partimos y cómo está afectando a la manera que tenemos tanto de enseñar como de aprender.

En primer lugar, Bauman señala que uno de los desafíos principales consiste en lo que él denomina “el síndrome de la impaciencia”: “en nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (2008, p. 22). Estamos acostumbrados a obtener todo lo que deseamos de manera inmediata, sin la menor dilación. Con un solo *click* podemos comprar aquello que tanto deseábamos desde la comodidad de nuestras casas, buscar información sobre un tema que nos interese, contactar con nuestros amigos en cualquier lugar del mundo, tomarnos una pastilla que nos quite el dolor en cuestión de unos minutos... El problema radica en que este esquema de la inmediatez que tan acostumbrados estamos a encontrar en nuestro día a día, queremos aplicarlo también a la educación, eliminando de ella todo lo que suponga una demora o dilación, considerándola, por tanto, más como un producto que como un proceso. De esta manera, convertimos la educación en algo completo y acabado, que puede lograrse y alcanzarse, lo que contradice esa idea de una educación permanente, que nos lleva a un progresivo perfeccionamiento de nuestro ser y que nos mantiene abiertos a seguir aprendiendo independientemente del momento vital en que nos encontremos.

Esta situación, como bien observa el profesor Esquivel en un artículo dedicado a la reivindicación de las humanidades en la educación superior, se ve reflejada, ya no solo en los niveles más básicos de la formación, sino también en la propia universidad:

Parece que también las políticas de la educación universitaria se han olvidado o se han doblegado ante la fuerza de la rentabilidad. Se han fijado generar y reforzar los programas basados en la “formación” de habilidades técnicas, que rindan frutos a corto plazo. La educación es restringida a un instrumento de desarrollo económico; fuera de este objetivo es vista como una inversión inútil (2021, pp. 118-119).

En segundo lugar, debido a la naturaleza cambiante del mundo, inevitablemente nos preguntamos: ¿cómo puede una educación sólida ser una fiel representación de la realidad líquida que nos rodea? (Bauman, 2008, p. 31) Este cuestionamiento del valor de la educación en algunos casos nos conduce a un firme rechazo de la tradición, que se traduce en un odio a todo lo que tenga que ver con la memoria, considerada como engañosa e inútil, ya que: ¿para qué voy a memorizar algo que no tiene vigencia en la actualidad? En otros casos, esta situación nos ha conducido a la actitud contraria de aquellos que, temerosos ante la idea de cualquier cambio que pueda desestabilizar los fundamentos de “La Cultura”, se niegan a aceptar que nuestra sociedad se ha transformado y que debemos ser conscientes de ello si queremos desempeñar correctamente nuestro rol de docentes. Por tanto, se ha vuelto de gran urgencia el buscar un término medio entre la repetición mecánica de la tradición carente de pensamiento crítico y el desprecio de la memoria y del esfuerzo que impide todo tipo de aprendizaje sólido.

Por último, el gran desafío al que debe enfrentarse la educación, según Bauman, es el exceso de conocimiento: “la completa masa de conocimiento en oferta es el principal obstáculo que impide aceptar esa misma oferta” (*ibid.*, p. 44). En la actualidad, se está dando una situación que parece a simple vista paradójica: a pesar de que poseemos más recursos educativos y de que el conocimiento ha aumentado considerablemente a lo largo de los años, nos encontramos con que la calidad de la educación ha caído en picado.

## 1.2. La deshumanización

Junto a estos desafíos a los que debe hacer frente la educación en el siglo XXI, añadiremos uno más: la deshumanización imperante en nuestra sociedad. Esta deshumanización se manifiesta, por un lado, en el predominio de lo virtual sobre lo real. El auge de las nuevas tecnologías y de las redes sociales nos ha conducido a una desconexión del mundo real, que está teniendo como resultado un escaso desarrollo de nuestra conciencia social y un deterioro de nuestra capacidad para establecer vínculos afectivos con otras personas. Esta situación está creando individuos aislados que transcurren sus vidas de cara a una pantalla en la que observan, ya no cómo es la realidad, sino cómo les gustaría que fuera. Según Barraca nos hemos convertido en “unos caprichosos espectadores o generadores de imágenes, enormemente inmaduros, sin consistencia, volubles, despojados de raíces o principios sólidos y fiables” (2018, p. 177).

Por otro lado, esta deshumanización es también resultado del exceso de información con el que nos bombardean continuamente los medios de comunicación. Al igual que el exceso de conocimiento nos desorienta e imposibilita el aprendizaje, el exceso de información nos deshumaniza y genera distanciamiento del mundo real. Ese aluvión de imágenes al que estamos expuestos continuamente nos conduce al olvido de las cosas importantes:

De esta manera, olvidamos o desdeñamos datos nucleares, como el tenor personal de nuestro propio ser, la vocación a una unión profunda e interpersonal con los otros, la vivencia personal del dolor o la muerte, el hondo anhelo de nuestra persona de una auténtica felicidad, la necesidad de comprometernos ética y responsablemente con la realidad, etc. (*ibid.*, p. 177).

Por último, esta deshumanización de nuestro sistema educativo se manifiesta a través de la falta de interés generalizada que predomina en las aulas. Los estudiantes se acercan al conocimiento con aburrimiento, como una obligación que les viene impuesta desde fuera y a la que no otorgan demasiada importancia. Ortega y Gasset afirmaba que el estudiar es una gran falsedad, puesto que se le impone al estudiante una necesidad que no es suya y que, “falsamente”, le obligan a adoptar como si lo fuera (2013, pp. 15-16). Este desinterés procede, por un lado, de la falta de conexión entre lo que estudian y su vida cotidiana y, por otro lado, de lo soporífero que les resulta todo aquello que les requiere demasiado esfuerzo y concentración (sobre todo porque están acostumbrados a que la información les llegue de manera inmediata y simplificada).

Por los motivos expuestos en este apartado – a los que se podría añadir otros muchos – considero necesario recuperar un sentido de lo humano en un mundo que parece haberlo perdido. Esta situación hace que sea más importante que nunca volver la mirada sobre las humanidades y reivindicar el cultivo de la *humanitas* como el fin primordial de todo sistema educativo.

## 2. SOBRE EL TÉRMINO “HUMANIDADES”

En este apartado nuestra intención es reflexionar sobre qué entendemos por “humanidades” con la intención de examinar en qué sentido dicha formación puede contribuir a humanizar la educación. Para ello, nos remontaremos al Renacimiento, momento en el que nació la corriente de pensamiento conocida como “humanismo”. A nivel general podríamos afirmar que el humanismo es aquella postura filosófica que pone el acento sobre la dignidad intrínseca de todo ser

humano, que radica en las características que lo diferencian del resto de seres vivos. Lo que hoy conocemos como estudios humanísticos (*studia humanitatis*) procede de esta época, ya que los humanistas consideraban que una formación, en cuanto hombres, implicaba una formación en letras, siendo para ellos las disciplinas humanísticas aquellas que estudian al ser humano en su carácter más elevado y creador. Dicha formación consistía, principalmente, en el estudio e imitación de los autores clásicos.

Para comprender con profundidad en qué consistía una formación humanística en el Renacimiento, es crucial que nos detengamos en el análisis del término “imitación”. Para estos autores, la imitación no es una mera copia en la que nos limitamos a repetir lo que otros pensadores han dicho sin espíritu crítico alguno, sino que, por el contrario, estaban convencidos de que la imitación fomenta e impulsa nuestra capacidad creadora (que no nace de la nada, sino que se adquiere con un cierto bagaje cultural, gracias al estudio de los autores clásicos). Además, tal y como expresa la profesora Sánchez, el acercamiento a los clásicos era la manera que tenían de encontrarse consigo mismos, descubriendo a la par la propia originalidad frente a la de aquel (2009, p. 38). Gracias al estudio de los clásicos, los humanistas lograban conocerse mejor a sí mismos, puesto que los problemas más elementales del género humano siguen siendo los mismos por mucho que pasen los siglos, y, al mismo tiempo, esta imitación les hacía ser conscientes de aquello que los diferenciaba de los pensadores del pasado. En este sentido, podríamos concluir que imitar “significa adquirir conciencia de sí mismo en la relación con el otro, volver a uno mismo, y crear de la misma manera en que aquel otro creó” (Garin, 1983, p. 230).

Esta defensa del valor de la imitación como parte del proceso de aprendizaje que encontramos en los humanistas del Renacimiento nos conduce a la reflexión sobre un tema que está intrínsecamente relacionado: el sentido peyorativo de la memoria en la actualidad. En los últimos tiempos podemos observar cómo esta ha sido relegada a un segundo plano, siendo considerada en general como “inútil” y “acrítica”. Aunque, efectivamente, concordamos con la idea de que la memoria no debe sustituir a la comprensión, esto no quiere decir que deba ser rechazada y eliminada del sistema educativo. La posición más adecuada sería buscar un término medio entre repetir automáticamente y sin espíritu crítico las ideas transmitidas por la tradición y evitar caer en la soberbia del que, sin molestarse en adquirir un cierto bagaje cultural, considera que lo sabe todo y que no necesita apoyarse en otra fuente más allá de sí mismo.

## **2.1. La educación como instrumento humanizador**

Otra característica fundamental de la formación humanística renacentista es la combinación que se daba entre adquisición de conocimiento teórico y aspiración de hacerse moralmente mejores. Cuando los humanistas se acercaban a los textos clásicos, no solo buscaban volverse más eruditos, sino que tenían la esperanza de, a través del estudio, perfeccionarse a nivel moral, en definitiva, de volverse “más humanos”. Uno de los objetivos fundamentales del humanismo consistía en el desarrollo de la *humanitas*, entendiendo con esto, la formación en lo más característico y distintivo del ser humano. Este ideal de lo humano a menudo se relacionaba con el desarrollo de la razón, de la libertad y con la transmisión de valores que reivindicaban la dignidad intrínseca de todas las personas.

La palabra *humanitas* nació como traducción latina de un concepto esencial en la cultura griega: la *paideia*. Herrero señala la importancia capital que tenía la *paideia* en la formación integral de una persona, siendo esta la que nos impulsaba a ser capaces de combinar “los conocimientos de las diversas ramas del saber científico, práctico y humanístico, con las virtudes morales, sociales e intelectuales que los conectan y les dan sentido” (2022, p. 48). El objetivo de la *paideia* y, por tanto, de la formación humanística que toma a esta como modelo, era la construcción de seres humanos. La idea que subyace a esta afirmación y de la que debemos ser conscientes es que uno no nace “humano”, sino que la humanidad se construye a través de la educación.

En definitiva, la educación es entendida por los humanistas como una especie de instrumento humanizador que nos permite desarrollar esos valores asociados al ideal de humanidad que tanto nos caracterizan. Por este motivo, otorgan una importancia capital a la educación algunos humanistas como Erasmo de Rotterdam, Juan Luis Vives y Tomás Moro, cuyo caso particular analizaremos en el siguiente apartado. En estos autores la educación va unida al aprendizaje de las virtudes y a la formación de una recta conciencia. Para ellos, una de las tareas fundamentales de la educación consiste en erradicar vicios como el orgullo, la envidia y la codicia, y en fomentar virtudes como el amor, la modestia y la humildad (Klocker, 2022, p.13).

Lo expuesto anteriormente nos empuja a plantearnos algunas cuestiones que no podemos pasar por alto: ¿qué se requiere para que se dé un verdadero cultivo de la humanidad? ¿De verdad está tan claro qué valores o aspiraciones conforman dicho ideal? ¿Existe hoy en día consenso sobre los valores universales comunes a todo ser humano? En la *paideia* griega, modelo imitado por los humanistas, el ser humano no es un ego aislado, sino que es entendido como una manifestación de la conciencia e identidad colectiva (Acevedo, 2011, p. 24). Esta insistencia en la identidad colectiva, aunque en un principio pueda resultarnos atractiva, no nos parece tan adecuada si la miramos con atención, adquiriendo conciencia sobre qué se entendía por desarrollo de la humanidad en esa época. Debemos tener en cuenta que su noción de “ser humano” era reducida y excluyente, en tanto que solo hacía referencia a una serie de personas que cumplieran con unas características muy concretas, dejando fuera de esta a una gran parte de la población (pensemos en la consideración de las mujeres y los esclavos, quienes tenían un valor subhumano, no encontrándose a la altura del ideal de humanidad). Es importante que seamos conscientes de que las personas que han sido incluidas dentro de la categoría humana (con todos los privilegios que esta comporta) no han sido siempre las mismas y que, por tanto, el ideal de humanidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia, ampliando los requisitos a cumplir para ser considerado como una persona digna de ser llamada humana.

## **2.2. Martha Nussbaum y las habilidades para el cultivo de la humanidad**

Consideramos que el análisis de Martha Nussbaum en su obra *El cultivo de la humanidad* es relevante y esclarecedor, ya que plantea cómo la diversidad de lo humano debe reflejarse en los currículos educativos teniendo en cuenta, a su vez, los parecidos que nos unen en tanto que pertenecemos a la misma especie. Según Nussbaum, el cultivo de la humanidad implica que debemos ser capaces de “reconocer el valor de la vida humana en cualquier lugar que se

manifieste, y de vernos a nosotros mismos como ligados por capacidades y problemas humanos comunes con las personas que se hallan a gran distancia de nosotros” (2001, p. 29).

La filósofa señala que existen tres habilidades fundamentales que se requieren para el cultivo de la humanidad en el mundo actual. En primer lugar, la habilidad de realizar un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones. A su modo de ver, la educación debería fomentar el autoexamen a la manera socrática, ayudándonos a formarnos nuestra propia manera de pensar y a no dejarnos influenciar fácilmente por las posturas u opiniones que nos llegan a través de los medios de comunicación. Gracias a una actitud socrática, somos capaces de replantearnos las creencias que nos han sido transmitidas por la tradición o por las tendencias del momento, construyendo, de esta manera, un pensamiento apoyado sobre argumentos racionales. Una educación humanista que nos impulsa al autoexamen nos ayuda a crear ciudadanos capaces de pensar por sí mismos y que no se limitan a la mera repetición o aceptación automática de lo que les transmiten las autoridades.

En segundo lugar, Nussbaum señala que el cultivo de la humanidad debería conducirnos a vernos a nosotros mismos como ciudadanos del mundo. Gracias al desarrollo de esta habilidad, somos capaces de considerarnos “no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y, sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y de mutua preocupación” (p. 30). Además, según Nussbaum, esta idea de la ciudadanía universal nos impulsa a vernos como “exiliados filosóficos de nuestras formas de vida” (p. 88), lo que nos hace adoptar el punto de vista de un forastero a la hora de relacionarnos con la cultura que nos rodea. Esta percepción del que observa las cosas desde fuera fomenta una actitud crítica hacia nuestros propios valores que nos permite evaluarlos con una cierta distancia y sin rendirles una especial lealtad que nos vuelva ciegos ante las injusticias. De esta manera, “nos recuerda Nussbaum que somos seres sociales, pero también conciudadanos morales, ya que compartimos una humanidad común, por lo que nuestras capacidades humanas nos convierten en miembros de una comunidad moral global” (Panea, 2023, p. 493).

Por último, la tercera habilidad que nos ayuda a cultivar nuestra humanidad es la que Nussbaum denomina “imaginación narrativa”. Esta, con el apoyo de textos literarios, nos permite desarrollar la capacidad de imaginar cómo sería estar en el lugar de otra persona, lo que nos conduce a sentir una mayor empatía y comprensión hacia aquellos que se encuentran en una posición de vulnerabilidad. El desarrollo de esta habilidad nos impulsa a esforzarnos por comprender las emociones, deseos y temores de las personas que se encuentran en contextos muy alejados del nuestro y a no limitarnos únicamente a establecer lazos de empatía con aquellas que viven una vida similar a la propia.

Para concluir con este apartado, insistiremos una vez más en la relación que debería darse entre tradición y actualidad en una educación humanista. A nuestro parecer, pueden y deben darse a la vez memoria y conciencia lúcida de nuestro presente. El cultivo de la memoria y el estudio de los grandes clásicos del pensamiento nos ayuda a adquirir un bagaje cultural que nos sirve como referente y que nos impulsa a desarrollar nuestra propia manera de pensar y afrontar los problemas de nuestro tiempo. A su vez, una educación humanista debe combinar este estudio de la tradición con la conciencia de que nuestra sociedad ha cambiado mucho a lo largo de los siglos y que, por tanto, es necesario que nuevos enfoques sean añadidos a los tradicionales.

Esta manera de entender la formación humanista nos permite evitar una concepción dicotómica y excluyente del conocimiento en la que se nos obliga a elegir entre lo antiguo y lo moderno, como si ambas cosas no pudieran coexistir.

### **3. UTOPIA Y EDUCACIÓN HUMANISTA**

Entre los humanistas que defendieron el papel central de la educación, me gustaría hacer hincapié en Tomás Moro, quien, a través de su obra *Utopía*, nos describe una sociedad ficticia con un funcionamiento social y político muy distinto al nuestro, sustentada por dos pilares fundamentales: la comunidad de bienes y la defensa de una educación humanista de carácter universal. Al dibujar una sociedad fundada en ideas que nos resultan de sentido común, Moro nos hace darnos cuenta de los defectos de nuestra propia sociedad, haciéndonos conscientes de que algunas de las cosas que a nosotros se nos presentan como valiosas (por ejemplo, el oro y la plata), para los utopianos carecen por completo de valor. A continuación, examinaremos algunos de los aspectos fundamentales de esta obra, centrándonos especialmente en aquellos que tienen que ver con la educación, y analizaremos los beneficios del modelo educativo de los utopianos con la intención de leerlo desde nuestro presente.

En la isla de Utopía, los ciudadanos reciben una formación obligatoria desde la más tierna infancia y, una vez han alcanzado la adultez, tienen la oportunidad de seguir estudiando gracias a su reducida jornada laboral. Al trabajar tan solo seis horas, pueden dedicar su tiempo libre al cultivo del espíritu, en el que se encuentra, según los humanistas, la fuente de la auténtica felicidad. El tipo de educación que han recibido, en la que se ensalza la importancia del desarrollo humano a través del estudio, hace que la mayoría de los ciudadanos deseen continuar con su formación de manera voluntaria, incluso una vez han finalizado el recorrido formativo obligatorio. En este punto podemos observar una clara diferencia con respecto a nuestro sistema educativo. En Utopía la adquisición de conocimiento se nos presenta como el más supremo de los placeres, lo que hace que los utopianos se acerquen a la sabiduría movidos por el amor y no por el rechazo y el desinterés que reinan actualmente en nuestras aulas.

#### **3.1. El impacto sociopolítico de una educación de los placeres**

Uno de los aspectos más destacados de la obra, es la concepción que los utopianos tienen del placer (Surtz, 2014). Los habitantes de Utopía definen el placer como la fuente de la felicidad humana, entendiéndolo como la ausencia de dolor y sufrimiento. Además, consideran que el mayor placer procede de actuar de manera virtuosa, entendiendo por virtud vivir según la naturaleza, es decir, siguiendo el criterio de la razón. A su modo de ver, la razón nos conduce a buscar nuestro propio placer, evitando las situaciones que nos causan dolor y sufrimiento, y a considerar también el placer de los demás. Moro señala que esta razón natural “nos advierte y mueve a que llevemos una vida lo menos afligida y lo más alegre posible para con nosotros mismos, y a que a todos los demás les prestemos nuestra ayuda para conseguir lo mismo en virtud de la comunidad de naturaleza” (2004, p. 81). El humanismo de Moro se manifiesta en la idea de que lo natural en el ser humano es la amistad, que nos impulsa a ayudarnos los unos a los otros, y no la guerra o la violencia.

Lo que resulta más sugerente de la concepción del placer de los utopianos es, tanto su dimensión social como su carácter racional. Aunque todo placer es deseable, no por ello debe ser satisfecho. En efecto, algunos placeres que en un principio se nos presentan como deseables, pueden ser fuentes de un dolor mayor o convertirse en un obstáculo para conseguir un placer superior. Por este motivo, los utopianos diferencian claramente entre “placeres verdaderos” y “falsos placeres”. Un placer verdadero es aquel que es bueno en sí mismo y que no implica ni la pérdida de un placer superior, ni dolor y sufrimiento, y, por supuesto, ni el daño a otra persona (Surtz, 2014, p. 37). Por otro lado, un placer falso tiene un carácter subjetivo/relativo y podríamos relacionarlo con la visión cortoplacista que tenemos actualmente del placer. Dentro de los falsos placeres incluyen las falsas opiniones, que nacen de la perversión del intelecto, y los hábitos y las costumbres corruptas (que tienen su origen en juicios erróneos).

Una idea fundamental en la organización sociopolítica de los utopianos es el papel crucial de la educación a la hora de erradicar estos “falsos placeres”. Para ilustrarlo con un ejemplo, señalaremos un momento de la obra en el que Moro describe cómo los ciudadanos de Utopía, a diferencia de nosotros, no le dan ningún valor al oro y a la plata, es más, llegan al extremo de asociarlos con cosas vergonzosas. Para ellos, el valor de una persona no se mide por la cantidad de oro que posee y critican todo tipo de ostentación, resultándoles deshonrosa y vil. En este punto, Rafael Hitlodeo, el narrador de las costumbres de los utopianos, afirma: “estas y parecidas opiniones las han asimilado en parte merced a la educación, educados como están en una república cuyas instituciones distan tantísimo de estos tipos de estulticia, en parte merced a la enseñanza y al estudio” (Moro, 2004, p. 77). En esta cita podemos observar cómo la educación juega un papel fundamental en Utopía, ayudando a eliminar falsas opiniones y a impedir la aparición de hábitos y costumbres corruptas en la sociedad.

En definitiva, la educación en los “verdaderos placeres” es la que asegura que la organización sociopolítica de Utopía basada en la comunidad de bienes funcione adecuadamente. Para los utopianos, una distribución justa de los bienes – entendiendo que los bienes son la materia del placer – implica que todos obtienen el máximo placer y el mínimo dolor. De esta manera, les es posible compatibilizar el bienestar de la comunidad con el individual (Surtz, 2014, p. 155). Esto es posible gracias a la formación humanística que han recibido desde la más tierna infancia, en la que la adquisición de conocimientos y el estudio de los grandes clásicos van acompañados de la transmisión de valores para ser buenos ciudadanos. Entre estos valores, consideramos que el más importante de todos es la filantropía, que les enseña a amar a sus conciudadanos y a tratarlos tal y como les gustaría ser tratados. Esta preocupación por el bienestar del otro, desarrollada a través de la educación, es la que cohesiona su comunidad y asegura la justa distribución del placer y, por tanto, de la felicidad.

### **3.2. Conclusiones de la educación humanista en Utopía**

Tras presentar estas ideas generales sobre la educación en Utopía y su impacto en la organización sociopolítica del Estado, señalaremos los dos aspectos más relevantes de la misma con la intención de llevarlos a nuestro presente.

En primer lugar, nos parece fundamental la importancia que se le da al componente ético de la educación, hasta el punto de que la adquisición de conocimientos es inseparable de su ideal

de vida virtuosa. Para los utopianos, una vida virtuosa es aquella en la que no tengo en cuenta únicamente mi propio bienestar, sino que trato de promover y asegurar a su vez el de los demás. La defensa de la filantropía como la virtud social más elevada es común entre los humanistas y suele ir asociada a su ideal de humanidad. Esta relación entre la formación escolar y el desarrollo de valores como la compasión y la empatía nos resulta de gran actualidad, y consideramos que debería ser uno de los objetivos primordiales de la educación humanista.

El segundo aspecto que destacamos de esta obra y que nos ha impulsado a elegir a Moro por encima de otros pensadores humanistas, es la importancia que le otorga a la organización socio-política del Estado a la hora de impulsar el desarrollo humano a través de la educación. Moro es consciente de que, para lograr una verdadera educación humanista con impacto social, no basta con dedicarse al estudio de las humanidades, sino que es necesario recibir apoyo y respaldo del Estado. Esta es la única manera de crear una sociedad más justa y solidaria en la que se promueva el bienestar común. Esto ha llevado a Klocker a afirmar que en Moro encontramos una superación de los límites del humanismo, puesto que tiene en cuenta las condiciones objetivas en las que se desarrolla la vida. Una verdadera formación humana requiere “a un nivel aún más radical y decisivo de un mundo social «nuevo» capaz de generar sujetos nuevos, esto es, por primera vez propia y plenamente «humanos»” (2022, p. 25).

#### 4. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, hemos analizado la situación general en la que se encuentra la educación en la actualidad, prestando especial atención al caso particular de las humanidades, relegadas a un segundo plano en tanto que consideradas inútiles. De la mano de Bauman hemos examinado algunos de los retos a los que debe enfrentarse todo docente en la era de la modernidad líquida, entre los que destacábamos el síndrome de la impaciencia, la consideración de la educación como un producto más que como un proceso y la dificultad a la hora de enseñar cuando se da un exceso de información. Además, hemos identificado el principal problema de nuestra sociedad: la deshumanización generalizada. Partiendo de esta situación, hemos respondido adoptando un enfoque humanista, que tiene como objetivo recuperar ese sentido de lo humano a través del estudio de las humanidades.

En el segundo apartado, nos hemos centrado en analizar en qué consiste esa formación humanística que intentamos presentar como remedio a la deshumanización imperante en nuestra sociedad. Hemos comenzado examinando en qué consistía la formación humanista remontándonos al Renacimiento, con lo que hemos tratado de mostrar la combinación que se daba entre estudio de los clásicos y aspiración de hacerse moralmente mejores, entendiendo la educación como instrumento humanizador. Además, hemos destacado los problemas que surgen al intentar definir en qué consiste ese ideal de humanidad al que debería conducirnos una buena educación, y, a causa de esta dificultad, hemos decidido adoptar el modelo de Nussbaum. La filósofa, más que definir qué valores concretos forman parte del ideal de humanidad, defiende que debemos desarrollar esas habilidades que nos hacen más humanos: el autoexamen socrático, vernos como ciudadanos del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa.

Por último, hemos presentado el modelo de formación humanista que encontramos en la obra de *Utopía* de Moro. En esta, el filósofo nos presenta una sociedad ficticia basada en la

razón natural cuyo pilar fundamental es la educación. Gracias a una educación basada en el estudio de los clásicos y la transmisión de valores como la filantropía, los ciudadanos de Utopía contribuyen al buen funcionamiento de la comunidad, cuya característica principal es la ausencia de propiedad privada. Al comparar el modelo educativo utópico de enfoque humanista con la situación educativa actual, nuestra intención ha sido utilizar la utopía, ya no como ideal político que deseemos llevar a la práctica, sino más bien como instrumento de crítica social. Al presentar un Estado que funciona acorde a la razón natural y sustentado por una buena educación, nos damos cuenta, por contraposición, de los defectos y carencias que tiene nuestro propio sistema educativo. De esta manera, la lectura de un clásico de la filosofía política como *Utopía* nos hace adquirir consciencia de lo importante que es recibir una adecuada educación humanista para crear un mundo social nuevo, formado por sujetos más humanos.

Para finalizar, nos gustaría hacer hincapié en la importancia de las humanidades, ya no solo como instrumento humanizador, sino también como instrumento de cohesión social. Ortega y Gasset, en el ensayo titulado *La misión de la universidad*, define los estudios humanísticos como aquellos que nos transmiten una cultura general, no especializada. En el momento en el que escribe, está comenzando a producirse una progresiva fragmentación del conocimiento, que llegará a su culmen en nuestro tiempo, y que nos conduce a la disociación y a la pérdida de un horizonte totalizador que nos permita establecer conexiones entre los distintos saberes. Ortega y Gasset se da cuenta de que la concentración en problemas particulares nos hace perder de vista los lazos de unión entre las distintas partes del conocimiento, que se nos muestran como totalmente separadas las unas de las otras. Por este motivo, él aboga por una formación humanista general, que nos transmita las bases de nuestra cultura, entendiéndola como el “sistema vital de las ideas de cada tiempo” (1982, p. 36).

A nuestro parecer, una formación humanista podría ayudarnos a recuperar ese “sentido común” que parece que hemos perdido. Según Hannah Arendt, el sentido común “presupone un mundo común en el que todos encajamos y podemos vivir juntos, porque poseemos un sentido (...) que controla y ajusta todos los datos de nuestros sentidos estrictamente particulares con los de los demás” (2001, p. 21). La pérdida del sentido común que caracteriza a nuestra sociedad actual nos conduce al individualismo, al aislamiento y a la falta de comprensión del otro. Por este motivo, consideramos que una revalorización de las humanidades es más urgente que nunca, ya que el estudio de aquello que nos caracteriza como seres humanos nos ayuda a ubicarnos en el mundo y propicia la creación de lazos de unión que ayudan a la convivencia.

## REFERENCIAS

- Acevedo, J. (2011). *Ética y humanismo en la educación*. Universidad Autónoma de Aguas Calientes.
- Arendt, H. (2001). *Comprensión y política. Las dificultades de la comprensión*. Biblioteca Libre.
- Barraca, J. (2018). El valor de una filosofía de la persona en la universidad: ¿un antídoto contra la deshumanización? *Estudios Filosóficos*, (LXVII), 175-188.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

- Esquivel, N. H. (2021). Las humanidades en la educación superior. Perspectiva hermenéutica. *Hermenéutica Intercultural*, (36), 113-139. DOI: 10.29344/07196504.36.2969
- Garin, E. (1983). *Medioevo y Renacimiento: estudios e investigaciones*. Taurus.
- Herrero, M. (2022). ¿Por qué es necesaria la educación humanística en el siglo XXI? En E. Nasarre (Ed.) *Por una educación humanista: un desafío contemporáneo* (pp. 47-60). Narcea.
- Klocker, D. (2022). Humanismo y educación en Utopía de Tomás Moro. *Revista História da Educação*, (26), 1-31. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/112819>
- Moro, T. (2004). *Utopía* (Trad. E. García Estébanez). Tecnos.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Editorial Andrés Bello.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2013). *Unas lecciones de metafísica*. Alianza Editorial.
- Panea, J. M. (2023). Dignidad, desarrollo y capacidades: desafíos del cosmopolitismo de ayer y de hoy en la filosofía política de Martha C. Nussbaum. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, (55), 489-509. <https://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2024.i55.22>
- Sánchez, J. (2009). *El problema histórico-filosófico del humanismo retórico renacentista*. Fénix Editora.
- Surtz, E. (2014). *The Praise of Pleasure: Philosophy, Education and Communism in More's Utopia*. Harvard University Press.

# La gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior en Latinoamérica: características, tendencias y desafíos

---

Viviana Jazmila Salamanca Pérez

Jesús Enrique Beltrán Virgüez

*Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO (Colombia)*

**Abstract:** This article offers a systematic analysis of knowledge management in higher education institutions in Latin America. The study is developed in three stages: selection of criteria, selection of documents, and bibliometric and content analysis, covering the period from 2019 to 2023 and using the methodology of documentary review analysis with interpretative synthesis. The results show various experiences in knowledge management within these institutions, highlighting the diversity of models and tools used. Additionally, the article critiques the narrow view that associates knowledge management solely with the implementation of ICT. Instead, it emphasises the need for a broader perspective that includes improving organisational culture, optimising processes, and fostering innovation. This comprehensive approach is crucial for the effective development of knowledge management. In conclusion, the article calls for reflection in the educational field, emphasising that knowledge management processes must be holistic and integrative, encompassing all organisational components to achieve a significant and sustainable impact on higher education in Latin America.

**Keywords:** knowledge management, higher education institutions, Latin America, tools, models

## 1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento constituye uno de los factores más relevantes en la dinámica organizacional contemporánea. Su importancia es determinante en términos competitivos, ya que favorece la diferenciación a través de la capacidad interna de los colaboradores y procesos (Sekli, y De La Vega, 2021). Esto resulta fundamental para enfrentar las dinámicas cambiantes de los entornos actuales (De Freitas et al., 2022). En el ámbito de la gestión, el conocimiento se convierte en una herramienta clave para la toma de decisiones y la orientación de las colectividades hacia un mejor desempeño. En este contexto, las universidades, como centros de formación, investigación y extensión, basan su funcionamiento en el conocimiento y, por tanto, se espera una gestión del conocimiento robusta y eficaz. Se plantean, por tanto, diversas interrogantes sobre las formas en que se están desarrollando acciones, estrategias y modelos en la gestión del conocimiento dentro de las instituciones de educación superior en América Latina.

La dualidad de las universidades, por su constitución orientada a la formación, interesa a la investigación, ya que son centros de conocimiento cuya operación es predominantemente académica, incluyendo actividades relacionadas con la generación y difusión del conocimiento. Sin embargo, también son entidades con una estructura administrativa que soporta la actividad académica. En términos de gestión, estas pueden parecer dos realidades distintas. Aunque debe-

rían ser indisociables, la administración de las instituciones a menudo difiere significativamente de la forma en que se operacionaliza el conocimiento en sus actividades de docencia, investigación y extensión. Esta dualidad, en términos de gestión del conocimiento, es crucial para identificar en qué aspectos se concentran con mayor énfasis las actividades relacionadas con el conocimiento como un componente de la gestión.

La gestión del conocimiento (en adelante GC), es un campo de estudio con múltiples potencialidades; no obstante, su aplicación y desarrollo no siempre se logran plenamente en la realidad organizacional. A pesar de sus múltiples beneficios, que van desde el fortalecimiento del clima organizacional hasta la generación de innovaciones (Ruiz-Cantisani et al., 2019), su apropiación y desarrollo real no es un objetivo generalizado en las organizaciones, ni se establece como un pilar estratégico en la mayoría de las actividades empresariales. En este sentido, y acorde con la importancia derivada de las instituciones de educación superior debido a su impacto en el tejido social (De Freitas et al., 2021), es crucial identificar el panorama de la gestión del conocimiento a partir de investigaciones realizadas. Al final, la forma en que se despliega y aprovecha la gestión del conocimiento tiene repercusiones directas e indirectas en la sociedad.

La educación representa uno de los aspectos más sensibles y fuertemente cuestionados en cuanto a sus niveles, calidad y propósito en la sociedad. Por ello, dada la importancia atribuida a la educación, es esencial acercarse a la manera en que se está implementando la gestión del conocimiento en este ámbito.

### **1.1. El conocimiento como base de la gestión**

La gestión del conocimiento es un campo que ha experimentado un crecimiento significativo en sus desarrollos teóricos y conceptuales. Su aparición se remonta a mediados del siglo XX con autores como Drucker (1954), quien, aunque no aborda explícitamente la noción de gestión del conocimiento, sienta las bases para su incorporación como un elemento crucial de la gestión empresarial. No obstante, es en la última década del siglo XX que la noción de gestión del conocimiento adquiere una importancia destacada con autores como Nonaka y Takeuchi (1998).

El desarrollo progresivo de la gestión del conocimiento ha articulado diversas posturas que consideran el conocimiento como la base de la gestión. Entre estas se incluyen las organizaciones que aprenden (Senge, 2012) y las escuelas estratégicas cognoscitivas y de aprendizaje (Mintzberg et al., 1999). Esta constante evolución de las perspectivas ha propiciado la emergencia de modelos que permiten comprender las formas de aplicar el conocimiento y ofrecen alternativas para guiar a quienes desean emprender este camino. Es fundamental reconocer que, en esta dinámica, es necesario comprender los niveles y categorías que permiten diferenciar su aparición en el fenómeno organizacional y, a su vez, identificar cómo se vinculan con la acción de gestionar. Debido a su carácter multívoco en la literatura, términos como teoría, modelo, sistema y herramienta requieren una precisión clara para un posterior análisis de sus manifestaciones, ya que pueden considerarse homónimos.

Es importante abordar primero las nociones en su nivel general para posteriormente otorgarles su significado contextual. En este orden, se deben identificar los términos teoría, modelo, sistema y herramienta para hacer las distinciones correspondientes y luego situarlos en el contexto de la gestión del conocimiento. Estas precisiones son determinantes para garantizar

la identificación correcta de cada acepción en la práctica organizacional, evitando confusiones, mezclas u orientaciones incorrectas de las actividades.

La teoría es quizás uno de los conceptos más problemáticos de definir, pues han existido diversas formulaciones al respecto. Las teorías han sido vistas como acercamientos en la búsqueda de la verdad, resultando en invenciones humanas a partir de redes creadas para captar el mundo (Popper y Galmarini, 1997). También han sido definidas como praxis social, enfocadas en la transformación de la sociedad dentro de un contexto particular (Horkheimer, 2000), o como sistemas abiertos de ideas (Morin, 1992). Similar complejidad presenta el concepto de modelo, que tiene diversas acepciones no siempre discernibles en el ámbito de la gestión del conocimiento.

El término modelo es polisémico y puede referirse a una representación de la realidad, una forma de caracterizar fenómenos del mundo (Villaplana, 2013). Estos modelos se sustentan en teorías y tienen un propósito descriptivo. Sin embargo, también existen modelos como formas prediseñadas de comportamiento, acción u operación, que se han popularizado en la gestión, como el modelo de negocio (Osterwalder, 2011), los cuales no siempre tienen un trasfondo claro y común (Shafer et al., 2005). En el ámbito de las ciencias sociales, las teorías se asumen como conjuntos amplios de información que intentan entender fenómenos complejos, mientras que los modelos son versiones más específicas y limitadas de estas teorías, enfocadas en aspectos particulares y ofreciendo explicaciones detalladas en contextos específicos (Fried, 2020).

En este contexto, las herramientas aparecen como elementos articulados a los modelos, sirviendo como medios para desplegar el propósito o la intencionalidad inherente. Las herramientas están anidadas en los conceptos dentro de las teorías. Según lo señalado, las herramientas forman parte de los modelos, y los modelos se anclan en las teorías. Es preciso, entonces, reconocer en el fenómeno organizacional de las instituciones de educación superior la presencia de cada uno de estos niveles, logrando una diferenciación estricta acorde con la evidencia encontrada en los documentos revisados.

## **1.2. La diferencia entre la gestión del conocimiento como sistema y las herramientas de gestión del conocimiento**

Hay una diferencia cualitativa entre teorías, modelos y herramientas, y la principal forma de diferenciarlos es en su articulación estratégica y su intencionalidad en una plataforma de gestión de conocimiento. Por ende, su articulación en un plan superior hace diferenciable el uso aislado de herramientas tecnológicas o prácticas de gestión del conocimiento en la organización. En suma, no es posible atribuir a una organización el calificativo de gestionar el conocimiento por hacer uso de herramientas tecnológicas como el correo electrónico. Es necesario recurrir a un desglose que permita identificar en el campo de la gestión del conocimiento como se diferencian.

En el marco teórico de la gestión del conocimiento es preciso reconocer las principales teorías y modelos que han guiado las construcciones teórico-conceptuales y las aplicaciones en el campo del discurso administrativo. En un primer momento, es preciso reconocer que la gestión del conocimiento debe ser comprendida como una intencionalidad articulada que involucra, entre otras cosas, planificar, organizar, dirigir seres humanos, así como herramientas de apoyo para garantizar que el conocimiento sea el fundamento de la mejora y la efectividad en la organización (Al-Shawabkeh y Al-Sha'ar, 2015). Lo que implica que la gestión del conocimiento en términos teóricos

implica un conjunto articulado de conceptos que se anidan en un sentido determinado en actividad transversal para solucionar problemas y optimizar las actividades organizacionales.

La GC como estructura articulada implica diferentes elementos a evaluar incluyendo el aspecto estratégico, así como contemplar las acciones mínimas asociadas a las dinámicas del conocimiento, generar, almacenar, transferir y aplicar (González-Campo, et al., 2021) cuando hay actividad en al menos estas cuatro dimensiones y a su vez se articulan en el proceder estratégico se puede empezar a considerar que hay gestión del conocimiento. Es fundamental reconocer la necesidad de tener un soporte que permita la articulación de la tecnología que se torna importante en la GC, pues la estructura tecnológica por sí sola no logra mayor cosa, requiere de una alienación con aspectos como el capital humano e información del entorno (García y Palomino, 2022).

## 2. MÉTODO

La metodología utilizada en este análisis es revisión documental con síntesis interpretativa, que, según Sobrido, Rumbo y Prieto (2018), es aquella en la cual se identifica, selecciona y evalúa cierta cantidad de información relacionada con la temática estudiada. Método hermenéutico como proceso interpretativo de los documentos encontrados para descubrir, comprender y explicar.

Para el análisis documental se realizó en tres fases:

1. Selección de criterios: en esta etapa se focalizaron los siguientes criterios intervinientes en los estudios analizados; 1. Desafíos de la educación en la gestión del conocimiento, 2. Estrategias de gestión del Cambio Utilizadas, 3. Metaverso, 4. Inteligencia Artificial, 5. Modelos de Gestión del conocimiento aplicados, 6. Relacionamiento con el aporte a los procesos de investigación.
2. Selección de documentos y análisis de Bibliometría: para la selección análisis se escogieron los motores de búsqueda: Scopus, Mendeley Scielo. Se evidencia en la búsqueda 429 artículos relacionados con: Gestión del Conocimiento y Universidades y Gestión de Conocimiento en Latinoamérica, todo lo anterior con una línea de tiempo entre el año 2019 y el año 2023.
3. Análisis de Contenidos y selección: después de analizar los criterios de búsqueda en la bibliografía encontrada, se seleccionaron 50 artículos que se abordaran en el contexto del escrito.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Experiencias de la gestión del conocimiento en la educación superior en América Latina

La literatura consultada refiere, como se ha anticipado, a identificar diversas experiencias asociadas con la GC, no siempre concentrando su atención en el sistema de gestión del talento humano como una “macroestructura organizacional” sino como actividades que giran alrededor de ellas, estas van desde aspectos que están siendo utilizados de manera recurrente en las diversas realidades organizacionales y que vienen siendo impulsados por la misma académica. Un ejemplo

claro de esta importante diferenciación es el uso de *Big Data*, que, acorde con Sekli y De La Vega (2021), se concibe como un agente mediador en las actividades de gestión del conocimiento y que debe articularse a un sistema de gestión del conocimiento para que su uso sea aprovechado correctamente. No basta con aplicar la herramienta para lograr eficiencia o un despliegue de GC.

Las experiencias de gestión del conocimiento en la revisión realizada se refieren, principalmente, al componente académico de la organización universitaria. El desarrollo territorial rural, desde la construcción de redes de cooperación en las que las universidades juegan un papel fundamental (López y García, 2022), destaca en estas valiosas experiencias. Estas actividades provienen de ejercicios de extensión de las universidades que se articulan con sus funciones sustantivas. Sin embargo, las experiencias desde el componente administrativo, operando detrás de la academia, no se detallan ni se señalan con claridad. Es fundamental destacar que la gestión del conocimiento en el ámbito académico abarca no solo la estructuración y actualización del currículo, sino también la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras que mejoren la calidad educativa. Las universidades, al involucrarse en redes de cooperación para el desarrollo rural, no solo contribuyen al bienestar de las comunidades, sino que también enriquecen su propio capital intelectual mediante la retroalimentación constante.

Adicionalmente, la falta de claridad en la gestión del conocimiento administrativo señala una brecha que debe ser atendida. La integración de estas prácticas en el ámbito administrativo puede mejorar significativamente la eficiencia operativa y la cohesión institucional. Esto, a su vez, puede potenciar la capacidad de las universidades para responder a los desafíos contemporáneos de manera más efectiva y sostenible.

En el mismo rumbo de la extensión o proyección social, las universidades acompañan a la industria en actividades que implican uso y aplicación de conocimiento, sobre todo en los países en desarrollo, ya que el sector empresarial no tiene capacidad suficiente para desarrollar actividades de creación, desarrollo e innovación. Con apoyo de las universidades, las empresas pueden acceder a iniciativas que, sin el acompañamiento de profesores, laboratorios, estudiantes, y recursos para investigar, puede lograr movimientos en el conocimiento a los diferentes sectores de la economía (García-Hurtado et al., 2022). Sin embargo, en el ámbito en que las universidades pueden transferir el conocimiento sigue siendo subutilizado por el sector empresarial, particularmente de las micro y pequeñas empresas quienes por ausencia de conexiones o espacios de participación se mantienen lejos de las redes de cooperación, los clúster de innovación entre otros escenarios.

En una orientación hacia el interior de la institución universitaria, las experiencias derivadas de las actividades académicas son abundantes. En el ámbito del desarrollo curricular, estas experiencias han sido amplias y muy positivas, enriqueciendo no solo la estructura del currículo, sino también su implementación práctica. La gestión del conocimiento es un factor determinante para la competitividad del currículo y su mejora continua (Flores et al., 2021). Además, estas experiencias han permitido la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas y tecnologías educativas, fomentando un entorno de aprendizaje más dinámico e inclusivo. Por lo tanto, es esencial seguir promoviendo la gestión del conocimiento para mantener y elevar la calidad educativa, asegurando que los currículos se adapten a las demandas cambiantes del contexto global.

Una de la experiencias que relaciona el análisis documental, es la investigación realizada en el año 2022 en la Universidad Nacional de Ancash- Perú, donde se concluye que: hacer un buen

uso de las TIC y socializar los conocimientos de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, es importante, ya que se debe implementar la infraestructura y logística de la Facultad de Ciencias, así como capacitar a los docentes en las TIC, a fin de favorecer la gestión del conocimiento, que permita la mejora de la calidad educativa (Arias-Lazarte y Aliaga-Pacora, 2022).

En relación a la intervención en las IES se evidencia que las funciones principales de estas organizaciones es impartir enseñanza desde las distintas áreas de conocimiento, a partir de esta premisa, un estudio basado en la gestión del conocimiento de las universidades cofinanciadas del Ecuador, muestra el siguiente el resultado: los procesos gestión internos realizada por la organización universitaria, la evaluación tanto de la GC, como del capital intelectual de la universidad a partir de un modelo SECI se convierte en una actividad de carácter prioritaria al encontrarse como base de la planificación, estructuración de planes, programas y actividades de la institución (Cuadrado-Barreto, 2020).

Por otra parte, en Colombia se analiza la importancia de la GC en relación con la innovación, de esta forma los autores Ramírez et al. (2019), proponen desde las perspectivas de la GC y la innovación con motivo del papel que le asume a la Universidad durante la etapa de postconflicto, fundamentalmente en lo que tiene que ver con la construcción de región, a partir del fortalecimiento del emprendimiento en las comunidades rurales y en la construcción de una cultura de paz, en el marco de un contexto que ha resultado tan afectado como consecuencia del conflicto armado en Colombia.

La GC es una teoría implementada en distintos campos del conocimiento, de esta forma toma relevancia en distintas estructuras organizacionales, en Cuba en el año 2021 en la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Matanzas se encuentra que a partir de implementar el modelo BPM (Business Process Management), se obtienen resultados a partir de la implementación de estrategias gerenciales enfocadas en innovación, desarrollo de procesos tecnológicos y automatización de actividades. Estas herramientas gerenciales han guiado a mejorar la calidad, sistematizar el conocimiento y generar prácticas innovadoras en los procesos de ciencia e innovación tecnológica (Hernández et al., 2021).

Para los autores Hernández y Atayde, (2021) en su estudio en universidades en México, se aborda la GC desde la contribución a la apropiación y accesibilidad del conocimiento para todas y todos, ayudaría a relacionar las capacidades de las personas y el desempeño organizacional, empleando técnicas investigativas apoyadas en las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento para el aprendizaje digital (TICCAD) (Luna-Nememecio, 2021).

Entendiendo la GC holísticamente en relación con los procesos al interior de las IES, se resaltan temas como: innovación, sistematización, almacenamiento de datos, mejoramiento en estructuras curriculares, capacitación a colaboradores, uso de herramientas gerenciales, desarrollo de una cultura organizacional como un sistema abierto; esto permitirá lograr eficiencia, efectividad y calidad deseada en los procesos administrativos y de formación.

### **3.2. Herramientas de gestión del conocimiento**

En relación con herramientas de GC se evidencia que hay aplicaciones metodológicas incorporadas en diversos estudios. Soportado en estudios como el denominado, “Gestión del conocimiento: Prospectiva estratégica de la Universidad Modo 2.0”, la GC es visualizada como punto

de referencia para guiar las transformaciones que se presentan dentro de las organizaciones del saber, puesto que estas van a educar a los nuevos profesionales tratando de mantener la coherencia en las estructuras, conservando de esta manera las características del sistema educativo (Ureña et al. 2021)

Entendiendo que a partir de definiciones estructuradas de autores como Palacios et al. (2009), quienes definen la gestión del conocimiento “como una herramienta integrada por principios, prácticas y técnicas cuyo objetivo es crear, convertir, difundir y utilizar el conocimiento”, se puede apreciar la importancia de este concepto en el ámbito educativo. La gestión del conocimiento no solo facilita la circulación y aplicación del saber dentro de las instituciones, sino que también promueve una cultura organizacional de aprendizaje continuo y mejora constante. Este enfoque integral permite a las instituciones educativas adaptarse a los cambios rápidos en el entorno académico y profesional, optimizando recursos y fomentando la innovación. Así, la gestión del conocimiento se convierte en un pilar fundamental para el desarrollo sostenible y la competitividad de las instituciones de educación superior, asegurando que tanto el personal docente como los estudiantes estén equipados con las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos del futuro.

En primer lugar, evidencian Varens y Villa (2022), determinan la GC como una herramienta que propone realizar cuatro procedimientos: 1. Elaborar perfiles de competencias directivas, 2. Diagnóstico de competencias en cuadros y reservas, 3. Identificar necesidades de aprendizaje en función del desarrollo de competencias directivas, 4. Confección de planes de preparación y superación de cuadros y reservas. Esta metodología permite tener como resultados una visión global y analítica de los actores relacionados en el estudio.

En segundo lugar, Bermeo, Acevedo, Palacios, Benjumea, y Arango (2020), exponen la GC como una herramienta fundamental para apoyar los procesos de TIC, herramientas de comunicación, para crear y compartir recursos, Implementación de aplicaciones Web para estimular trabajo colaborativo y estimular la calidad, aplicación de diagnóstico para la generación de estrategias y planes de trabajo de la GC, aplicación de tecnologías relacionadas con e-learning para mejorar el currículo y, por último, aparecen las bibliotecas como repositorios para centralizar el conocimiento. Lo anterior abordado desde las Instituciones de Educación Superior en Latinoamérica, un caso de la Universidad del Quindío.

En cuanto al aporte que pueden brindar las Herramientas de GC en las IES es fomentar la innovación, eficiencia, eficacia y mejora en la productividad; además de ser un soporte en los procesos en las diferentes modalidades de educación, principalmente en e-learning. Hay aspectos fundamentales para mejorar mediante herramientas: la colaboración y la comunicación interorganizacional que permiten dinamizar y generar sinergia entre estudiantes, docentes y personal administrativo, y, el uso de repositorios y la debida transferencia de conocimiento en todo el contexto.

Algunos desafíos que se plantean al abordar la GC en las IES: 1 Recursos, entendiendo que para implementar herramientas que brinden soluciones en procesos organizacionales se debe invertir y pueden existir limitaciones, 2. Resistencia al cambio, al no estructurar el debido proceso pre y post implementación, los procesos implementados abruptamente pueden traer consecuencias irreversibles en las organizaciones, 3. Ciberseguridad y seguridad de la información, se deben desarrollar políticas claras que permitan manejar información sensible y de relevancia.

### 3.3. Modelos de gestión del conocimiento

En cuanto a modelos de gestión del conocimiento, se puede evidenciar que en Instituciones de Educación Superior en América Latina se han aplicado los siguientes:

**Tabla 1.** Modelos de gestión del conocimiento

MODELO DE GC	Descripción
Business Process Management (BPM)	El BPM resulta una combinación de procesos de negocio clave, personas y tecnología, alineados para alcanzar las metas de una organización, pues busca optimizar los procesos con el uso de herramientas y tecnologías para su diseño, representación, análisis y control (Hernández et al., 2021).
Modelo para la salvaguarda, conservación y comunicación del patrimonio simbólico universitario, a partir de la gestión del conocimiento.	El modelo parte de la recopilación de la memoria histórica, patrimonio simbólico universitario que analiza 5 niveles: 1. Generación de conocimiento, 2. Medios, canales y redes del conocimiento, 3. Transferencia de conocimiento, 4. Innovación y 5. Introducción del conocimiento (Fonseca et al., 2021).
Modelo estructural de G.C.	El modelo analiza 3 dimensiones de estudio: 1. Creación de conocimiento, 2. Transferencia y almacenamiento de conocimiento, y, 3. Aplicación y uso del conocimiento (Escala, 2019).
Modelo de Ikojiru Nonaka e Horitaka Takeuchi- Modelo SECI	Modelo desarrollado por Nonaka y Takeuchi (1995), para la transformación de conocimiento tácito en conocimiento explícito en una espiral continua de cuatro fases: socialización, exteriorización, combinación e interiorización (SECI) (Tamayo,2020).
Modelo Intelec Euroforum 1998	El modelo cuenta con las siguientes categorías: 1. Capital Humano, 2. Capital Estructural, 3. Capital relacional, 4. Capital Intelectual (Huanca y Portal, 2023).
Modelo de gestión del conocimiento para la Innovación.	El modelo cuenta con 7 componentes: 1. Estrategia de Gestión de la Innovación, 2. Gobierno de la Gestión del Conocimiento para la Innovación, 3. Gestión de la Innovación, 4. Sistema de Gestión del Conocimiento, 5. Servicios de Gestión de la Innovación, 6. Servicios de Gestión del Conocimiento, 7. Transferencia, uso y apropiación. Este modelo busca diagnosticar a nivel general aspectos de innovación en las organizaciones (López et al., 2020).
Modelo de gestión del conocimiento en el desempeño universitario.	Se propone un modelo para el mejoramiento sistemático. Se incluyen: factores de GC (entradas), funciones de GC (procesos) y desempeño organizacional (PR) (salidas) (Acevedo et al., 2019)
Modelo de Arthur Andersen	El modelo está orientado a la captura, aplicación, distribución y valoración del conocimiento, para ello se conforma de dos perspectivas: una individual, para hacer explícito el conocimiento en la organización, y una organizacional, que compromete a la organización a desarrollar una infraestructura para el desarrollo de la perspectiva individual (Mejía, 2021).

Fuente: autores

Para las IES en Latinoamérica es vital implementar procesos que permitan el mejoramiento continuo en la calidad educativa como el desarrollo de procesos de investigación, implementación de procesos de innovación, almacenamiento de información, cultura organizacional y gestión humana; con respecto a los modelos de gestión de conocimiento. Abordando los aspectos anteriormente mencionados se puede lograr un impacto y calidad óptima deseada en la intervención académica en el medio educativo.

Se evidencian varias aristas a través de la revisión documental realizada, se deben abordar desde la óptica holística de la formación superior; en relevancia: vinculación con los stakeholders a partir de la transferencia de conocimiento y la extensión, desarrollo profesional abarcado desde la cultura y bienestar organizacional que permite la continuidad de los colaboradores, eficiencia en la productividad organizacional permitiendo la facilidad en la toma de decisiones y la optimización de recursos y el mejoramiento de la calidad educativa a partir de I+D+i, generando buenas prácticas académicas.

#### **4. CONCLUSIONES**

La gestión del conocimiento (GC) en las instituciones de educación superior en Latinoamérica enfrenta múltiples desafíos y oportunidades, según el análisis realizado en el periodo 2019-2023. Este estudio revela la necesidad de una comprensión holística de la GC que vaya más allá de la simple implementación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), enfocándose en la mejora de la cultura organizacional, la optimización de procesos y la innovación. Las experiencias en la región destacan la importancia de integrar la GC en todas las dimensiones de la vida académica y administrativa, promoviendo la colaboración y transferencia de conocimiento tanto dentro de las universidades como hacia el sector productivo.

El uso de diversas herramientas y modelos, como el Business Process Management (BPM) y el modelo SECI de Nonaka y Takeuchi, demuestra la diversidad de enfoques para gestionar el conocimiento. Sin embargo, la implementación efectiva de estas prácticas aún enfrenta obstáculos, como la resistencia al cambio y la falta de recursos. Las universidades deben adoptar estrategias integradas y adaptativas que incluyan capacitación en TIC, desarrollo de competencias y una infraestructura adecuada para fomentar un ambiente propicio para la innovación y la calidad educativa.

En suma, la GC en las instituciones de educación superior en Latinoamérica debe evolucionar hacia un enfoque más integral y estratégico, que abarque todas las áreas de la organización y promueva una cultura de mejora continua y adaptación a los cambios del entorno.

#### **REFERENCIAS**

- Al-Shawabkeh, K. M., y Al.Sha'ar, Q. I. (2015). Impact of knowledge management on technological innovation: A field study in Islamic Jordanian banks. *Information and Knowledge Management*, 5 (1), 72-78
- Arias-Lazarte, E. G., y Aliaga-Pacora, A. A. (2022). Tecnología de la información y comunicación y la gestión del conocimiento en una universidad nacional de Ancash- Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 1736-1750. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3627](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3627)

- Cuadrado-Barreto, G. (2020). La gestión del conocimiento de la universidad cofinanciada del Ecuador (UCE). *Teuken Bidikay* 11 (17), 109- 130. doi: 10.33571/teuken.v11n17a6
- De Freitas, V. D. F., Garcia, C. E. Z., Oltra, G. E. Y., y Carrasquero, J. V. (2022). Tecnologías de información y comunicación en gestión del conocimiento en instituciones de educación superior de América Latina. *Ciência da Informação*, 51(2). <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5721/5715>
- De Freitas, V., Yáber, G., y Zerpa, C. (2021). Knowledge management systems: structural model of its success determinants in Latin America higher education institutions. *Journal of Business, Universidad Del Pacífico (Lima, Peru)*, 12(2), 30-51. <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/jb.2020.1483>
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. Routledge.
- Escala, A. L. (2019). Desarrollo de un instrumento de medición para la gestión del conocimiento en una universidad privada. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-17.
- Flores, M. E., Hernández, E. R., Piñero M., María L., y Ramírez, R. (2021). Gestión del Conocimiento en una experiencia curricular de la carrera de administración. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(Especial 6), 361-375. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.22>
- Fonseca, A., Brull, M., y Guerra, A. M. (2021). Gestión de conocimiento y sostenibilidad del patrimonio simbólico en las universidades. *Universidad del Oriente de Cuba*, 9(3), 1-13.
- Fried, E. I. (2020). Theories and models: What they are, what they are for, and what they are about. *Psychological Inquiry*, 31(4), 336-344. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1854011>
- García, C. V. M., y Palomino, N. B. L. S. (2022). Modelo de Gestión Tecnológica del Conocimiento para el proceso de mejora de la generación del conocimiento en unidades de información. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 27, 1-21. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e85734>
- García-Hurtado, D., Devece, C., y Hoffmann, V. E. (2022). University-industry collaboration and absorption capacity in knowledge creation in Latin America. *International Journal of Services Operations and Informatics*, 12(1), 58-69. <https://doi.org/10.1504/IJ-SOI.2022.123565>
- González-Campo, C. H., Murillo-Vargas, G., y García-Solarte, M. (2021). Efecto de la acreditación institucional de alta calidad sobre la gestión del conocimiento. *Formación universitaria*, 14(2), 155-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200155>
- Hernández, A. M. y Atayde, K. X. (2021). Gestión del conocimiento con perspectiva de género: una aproximación cualitativa al caso de las universidades mexicanas. [Knowledge management with a gender perspective: a qualitative approach to the case of Mexican universities]. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(5), 26-42. <https://doi.org/10.35766/j.forhum2021.03.05.2>
- Hernández, A., Medina, Y. E., Díaz, G., Díaz, L., y Camero, L. B. (2021). Gestión de la producción científica integrando gestión del conocimiento y de procesos: caso universidad médica. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 183-193.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica* (pp. 64-64). Barcelona: Paidós.
- Huanca, J. C. y Portal, J. A. (2023). Análisis de contenido cuantitativo sobre gestión del conocimiento en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-30. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51513>

- López, M. I., y García, L. N. (2022). El papel de las redes de cooperación en la gestión del conocimiento para el desarrollo territorial rural en Latinoamérica. *Agroalimentaria Journal-Revista Agroalimentaria*, 28(54), 17-34. [10.22004/ag.econ.324644](https://doi.org/10.22004/ag.econ.324644)
- López, L., López, F., y López, P. (2020). Modelo de Gestión del Conocimiento para la Innovación. *Administración y Organizaciones*, 23(45), 69-83.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., y Lampel, J. (1999). *Safari a la estrategia*. Ediciones Granica SA.
- Morín, E. (1992). El método IV;” Las ideas”. Madrid: De Cátedra.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1998). A theory of the firm’s knowledge-creation dynamics. *The dynamic firm, the role of technology, strategy, organization, and regions*, 27.
- Osterwalder, A. (2011). Modelo Canvas. *Barcelona: Deusto SA Ediciones*.
- Popper, K. R., y Galmarini, M. A. (1997). *El mito del marco común: en defensa de la ciencia y la racionalidad*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez, D. E., Polania, D., y González, L. (2019). LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 346-354.
- Ruiz-Cantisani, M. I., Lara-Prieto, V., Mourgues, C., Lima-Sagui, F. D. C., y Pinzon-Salcedo, L. A. (2021). International collaboration between Latin American universities towards educational innovation in engineering: Case study. In *Proceedings of the 5th International Conference on Digital Technology in Education* (pp. 103-109). <https://doi-org.ezproxy.uniminuto.edu/10.1145/3488466.3488478>
- Sekli, G. F. M., y De La Vega, I. (2021). Adoption of big data analytics and its impact on organizational performance in higher education mediated by knowledge management. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(4), 221. <https://doi.org/10.3390/joitmc7040221>
- Senge, P. M. (2012). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Granica SA.
- Shafer, S. M., Smith, H. J., y Linder, J. C. (2005). The power of business models. *Business horizons*, 48(3), 199-207. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2004.10.014>
- Tamayo, A. (2020). La gestión del conocimiento en los procesos de calidad de la educación superior. *Rehuso*, 5(3), 1- 17. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.2595>
- Ureña, Y. C., Narváez, M. S., Carruyo, N. Y., y Ontiveros, R. C. (2021). Gestión del conocimiento: Prospectiva estratégica de la Universidad Modo 2.0. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(Especial 4), 319-333.
- Varens, V. y Vila, O. L. (2022). Gestión del conocimiento en cuadros, su imbricación con la planeación estratégica del territorio. *Revista Conrado*, 18(87), 142-150.
- Villaplana, Á. C. (2013). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Revista Comunicación*, 12(1), 33–46. <https://doi.org/10.18845/rc.v12i1.1212>

# El educador social ante el edadismo: estrategias desde un compromiso ético y social

---

Esther Sánchez Sánchez  
Inmaculada Montero García  
Nazaret Martínez Heredia

*Universidad de Granada (España)*

**Abstract:** University education within the degree in social education for the development of critical and ethical thinking is essential in order to respond and adapt the professional profile to the principles of the code of ethics. Addressing ageism in the university classroom favours the development of ethical training based on the principles of social justice, equity and coherence. The inclusion of ageism in the academic curriculum not only raises awareness of this issue among future professionals, but also provides them with the theoretical and practical tools necessary to address it effectively in their work. The implementation of experiential learning (training on the ageing process and intergenerational contact) and the inclusion of methodological strategies such as ethical dilemmas, case analysis, debates, etc. strengthen the development of social skills and critical reflection among students, preparing them for effective intervention in the professional field. Finally, the university's openness to the community enables the development of institutional links with a view to the development of practices more adapted to the professional profile and greater satisfaction with the degree.

**Keywords:** social education, ageing, social justice, university

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación se convierte en uno de los principales motores de adaptación a la sociedad contemporánea con el propósito de concienciar a la ciudadanía ante los desafíos de la época actual y contribuir al progreso social, y ello es preciso porque la celeridad de los cambios sociales necesita de una educación en valores conducente al desarrollo de ciudadanos más críticos y solidarios (Pérez-Esteban, et al., 2023).

En la actualidad, son múltiples las problemáticas sociales a las que nos enfrentamos: la desigualdad económica, el racismo y la xenofobia, la violencia de género, la homofobia, el edadismo, el conflicto armado, el cambio climático, la depresión, la ansiedad (salud mental), la desinformación (medios de comunicación), etc., que requieren de una especial atención para el progreso social. El edadismo, o la discriminación por edad, es uno de los principales desafíos a nivel social que enfrentamos dada su multidimensionalidad, pues el paso del tiempo y la suma de años es una cuestión que nos afecta a todos, con independencia de la etapa de la vida en la que nos encontremos y de nuestra posición social, origen, religión o situación personal.

En las siguientes páginas presentamos la necesidad de incluir una formación específica para afrontar esta problemática dentro de la universidad, en concreto dentro del grado en Educación

Social. Es preciso el desarrollo de futuros profesionales comprometidos a nivel crítico con los desafíos sociales, haciendo alusión a esta disciplina como eje de transformación social (utilizando la intergeneracionalidad como herramienta de cohesión social); teniendo en cuenta el papel que puede desempeñar el propio código deontológico de esta profesión para comprender mejor la forma de entender la acción del educador desde los distintos ámbitos de actuación y el abordaje de las distintas problemáticas sociales. Ello debería repercutir en perspectivas más realistas y una mayor satisfacción de los estudiantes en cuanto al grado. Por último, se hace alusión a algunas propuestas y estrategias metodológicas, teóricas y prácticas para el desarrollo de las habilidades sociales y la reflexión crítica.

## 2. EL EDADISMO: SU ABORDAJE DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

El término edadismo fue acuñado por Butler (1969) como “un prejuicio por parte de un grupo de edad hacia otros grupos de edad” (p. 243). Según la Organización Mundial de la Salud (2022) el edadismo, tras el racismo y el sexismo, es una de las principales causas de discriminación. Este concepto, por tanto, abarca los estereotipos (nuestras percepciones), los prejuicios (nuestros sentimientos) y la discriminación (nuestras acciones) hacia otros individuos basados en su edad. De manera efectiva puede manifestarse a nivel institucional, interpersonal o incluso autoimpuesta (Tabla 1) (OMS, 2022).

**Tabla 1.** Tipos de edadismo

<b>Edadismo institucional</b>	Abarca las políticas, regulaciones, prácticas y normativas de las instituciones que limitan injustamente las oportunidades y afectan sistemáticamente a las personas debido a su edad.
<b>Edadismo interpersonal</b>	Este tipo de edadismo se manifiesta mediante estereotipos negativos, prejuicios o actitudes discriminatorias en las interacciones que se producen entre dos o más personas.
<b>Edadismo autoimpuesto</b>	También conocido como autodiscriminación por edad, se refiere a la internalización de estereotipos negativos sobre el propio envejecimiento. Las personas pueden adoptar actitudes basadas en creencias culturales sobre la pérdida de habilidades o la falta de valor asociada con la edad, hecho que puede llevar a una disminución de la autoestima, la autoeficacia y la participación en actividades.

*Nota.* Elaboración propia a partir del informe mundial sobre el edadismo (OMS, 2022).

Este concepto suele aparecer comúnmente unido al de “viejismo” como una forma de discriminación social hacia las personas mayores, por el mero hecho de serlo. Las “actitudes viejistas” (Officer et al., 2020) se agravaron aún más en los medios de comunicación con la llegada de la pandemia de la Covid-19 (Sánchez y Montero, 2022). La discriminación por edad tiene el propósito de categorizar y dividir a las personas por atributos que conllevan daño, desventaja e injusticia, porque en gran medida se produce de forma subliminal y sin oposición aparente (OMS, 2022).

Por otro lado, este tipo de discriminación también se manifiesta hacia la juventud, con la denominación de “edadismo inverso” (Kuball et al., 2023) manifestándose en la dificultad de acceso a recursos económicos para la emancipación, la adquisición de una vivienda, la escala a determinados puestos de trabajo, etc.

Esta problemática social se ve agravada cuando aparece unida a otras formas de discriminación como la homofobia, el sexismo, la discapacidad, el racismo o la pobreza (Rocha et al., 2022).

En cuanto a la lucha contra el edadismo, son tres las estrategias recomendadas por la OMS (2022) para hacerle frente:

Estrategia 1: abarca la creación de una serie de políticas y leyes para reducir o erradicar el edadismo, lo que incluye toda aquella legislación que aborda la discriminación y la desigualdad por razones de edad, así como las políticas destinadas a garantizar que se respete la dignidad de todas las personas independientemente de la edad. Esta estrategia aboga por un entorno legal y social que promueva la igualdad y el respeto hacia todas las personas, independientemente de su edad.

Estrategia 2: sobre intervenciones de carácter educativo, se orienta hacia la transmisión de información, conocimientos y capacidades, así como el desarrollo de actividades para mejorar la empatía a través de juegos de roles, simulaciones y realidad virtual.

Estrategia 3: se centra en las intervenciones de contacto intergeneracional con el objetivo de fomentar la interacción entre diferentes grupos etarios para reducir el edadismo.

La lucha contra el edadismo debe ser integral, abordando las múltiples dimensiones de la discriminación por edad que afectan a la sociedad, pues solo así podremos avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, una sociedad para todas las edades.

Si tenemos en cuenta la perspectiva eminentemente crítica, como praxis de la Pedagogía Social, la Educación Social va dirigida hacia una comprensión de la educación que se construye en, con, por y para la sociedad. Por tanto, la educación social es una disciplina dirigida a la intervención para la mejora del bienestar social y el alcance de la igualdad en el plano social, cultural y económico (Pérez et al. 2020).

Consideramos importante recoger la definición que, sobre la educación social, realiza el documento de Asedes (2007):

“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social. Lo cual posibilita: a) La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; b) La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (p.11).

Esta educación debe, por tanto, convertirse en un derecho social, sustentado en los principios de la justicia social; intentando lidiar y combatir alguna de las problemáticas sociales presentes (Pérez et al. 2020). La sociedad contemporánea presenta una serie de barreras que impiden, en numerosas ocasiones, el desarrollo de unos niveles de calidad de vida óptimos en términos de igualdad y bienestar para aquellos que no cuentan con los recursos necesarios para el alcance de los estándares sociales, desembocando en la exclusión social de muchos de estos colectivos sociales (Morcillo, 2022).

En este sentido, la educación social ha de ser capaz de transformar esta sociedad excluyente en una sociedad integradora para todas las personas, que solo puede construirse con un paradigma educativo que no encasille la educación en determinados grupos de edad e instituciones (escuelas), sino que sea capaz de configurarla como un proceso que abarca todo el ciclo vital (Martínez y Bedmar, 2017).

Esta visión inevitablemente ha de construirse desde las propias aulas universitarias. Desde nuestra responsabilidad como docentes, concebimos la universidad como un espacio privilegiado donde la identidad profesional del educador social se construye, también y necesariamente, en base a un sistema de valores. No podemos quedar al margen de ello. Como tampoco podemos ignorar el hecho de que el estudiante universitario ha de formar parte activa de ese aprendizaje que le permita ser consciente y comprometerse en proyectos destinados a fortalecer una ciudadanía activa y transformadora desde la adquisición de las correspondientes competencias específicas y éticas (Martí et al., 2018).

La cuestión, desde un planteamiento teórico y de base, queda clara. Trasladar esto de forma transversal y continua a las aulas universitarias no deja de ser una tarea compleja e incluso, difícil de provocar en ocasiones.

La dinámica actual, lo vertiginoso de las transformaciones que se suceden y la incertidumbre que genera todo ello, forma un escenario muy inestable. En la actualidad, es preciso reaccionar para aportar un valor agregado que permita atender el desarrollo profesional de los estudiantes en un entorno cambiante e incierto, con plazos cada vez más cortos para contribuir al bien común, inclusivo y sostenible. En este sentido, desde la educación superior se ha de priorizar la autonomía moral, el respeto a uno mismo y al bien común en base al diálogo, favoreciendo la construcción crítica, la elaboración de conceptos y el desarrollo de dilemas morales desde la construcción y el fomento de las habilidades sociales (Martí et al., 2018).

Por tanto, tal como abogan representativos autores en este ámbito (Bolívar y Pérez, 2022) la formación es, por naturaleza, una actividad donde los aspectos cognoscitivos, morales y habilidades prácticas se presentan conectadas. En esa interacción se precisa considerar las dimensiones valorativas y actitudinales y, en consecuencia, incluir en el currículum de la formación universitaria una formación ética desde la cual sea posible la construcción de criterios personales desde principios de justicia, equidad y coherencia. En concreto, en las Facultades de Educación es esencial el fomento de un conjunto de valores (preocupación y cuidado por los otros, solidaridad, compromiso) y actitudes propias de la ética profesional de un buen educador. Incluso la “ética de la compasión” que nos permita el desarrollo de la empatía, compartir afecto y sentir con el otro, desarrollar el diálogo, la escucha activa y el desarrollo de la capacidad crítica, a fin de ser más conscientes y sensibles al mundo que nos rodea (Nuñez, 2023).

### **3. JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITO DEL CÓDIGO DEONTOLÓGICO DEL EDUCADOR/A SOCIAL**

Como venimos exponiendo, el educador social requiere la adquisición de competencias específicas a la vez que el desarrollo de un trabajo comprometido y compartido con otros profesionales que, desde un enfoque crítico, le capacite para dar respuesta a las necesidades e intereses de la comunidad de la que forma parte activa.

Con estos presupuestos de partida, y haciendo un poco de retrospectiva, fue en el año 1995, recién estrenada la diplomatura de Educación Social en la Universidad de Deusto, cuando el profesor Pantoja, responsable de la asignatura “Deontología profesional”, decidió que era preciso dar forma a las ideas que debían vertebrar un código de conducta en torno a la figura del educador social. Y lo hizo, junto a un equipo de compañeros y profesionales desde el convencimiento de tres ideas básicas: a) que su planteamiento fuera más orientador que coercitivo, por tanto, abierto y revisable; b) dirigido a expresar una aspiración o ideal que alcanzar, aunque pudiera expresar ciertos mínimos exigibles; c) consensuado por los propios profesionales a través de sus órganos de representación y, por tanto, no impuesto (Pantoja y Rodríguez, 2001).

El proceso, que comenzó en 1996 con la elaboración del esbozo del código deontológico, sirvió para sensibilizar a los profesionales de la Educación Social sobre una serie de principios y cuestiones éticas desde donde desarrollar su intervención.

La presentación del primer código deontológico del educador/a social se llevó a cabo en la Asamblea General de Asociación Estatal de Entidades de Educación Social (Asedes), celebrada en Toledo en febrero de 2004; no obstante, no fue hasta el año 2007 cuando dicha asociación, siete años después de sus inicios, presenta el Código Deontológico del educador y la educadora social.

En las tablas siguientes se expresan los principios del código deontológico recogidos por la Asociación Estatal (2007):

**Tabla 2.** Principios deontológicos generales

	Participación comunitaria
	Información responsable y confidencialidad
	Coherencia institucional
	Autonomía profesional
	Acción socioeducativa
<b>Principios del código deontológico</b>	Profesionalidad
	Solidaridad profesional
	Justicia social
	Respeto a los sujetos de la acción socioeducativa
	Complementariedad de funciones y coordinación
	Respeto a los Derechos Humanos

*Nota.* Adaptación propia de ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores.

Básicamente, de los principios expresados se extraen los siguientes planteamientos del educador social en cuanto a su relación con los sujetos de la acción educativa, su profesión, el equipo, la institución y la sociedad en general. Los principios rectores tienen que ver con el respeto y la justicia social, la solidaridad, la participación comunitaria y la acción socioeducativa. Por

tanto, el código deontológico refuerza la responsabilidad del profesional tanto como la autonomía en el ejercicio de sus funciones.

A continuación, se plantean de manera resumida los distintos propósitos y normas deontológicas generales que permiten concretar y atender de forma específica las tareas y funciones a desempeñar por el educador social.

**Tabla 3.** Normas deontológicas generales

<b>El educador social en relación con....</b>	
<b>Los sujetos de la acción socioeducativa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guardará un trato igualitario sin discriminación</li> <li>2. Evitará el uso de métodos que atenten contra la dignidad de las personas</li> <li>3. Tendrá en cuenta la decisión de la persona o de su representante</li> <li>4. Evitará toda relación que trascienda lo profesional</li> <li>5. Deberá conocer la situación concreta del entorno más cercano</li> <li>6. Conocerá las redes y servicios que puedan complementar su tarea</li> <li>7. Conocerá las redes y servicios que puedan complementar su tarea</li> <li>8. Mantendrá una rigurosa profesionalidad en el tratamiento de la información</li> <li>9. Asumirá el Código Deontológico propio de su profesión</li> </ol>
<b>Con su profesión</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificará mediante proyectos en todas las dimensiones</li> <li>2. El educador/a social asumirá el Código Deontológico propio de su profesión</li> <li>3. Recogerá toda la información posible y analizará cada situación objetivamente con responsabilidad y rigor</li> <li>4. Recogerá toda la información posible y analizará cada situación objetivamente con responsabilidad y rigor</li> <li>5. No avalará ni encubrirá la práctica profesional realizada por personas no tituladas y/o no habilitadas</li> <li>6. Si otro colega no está actuando correctamente, lo pondrá en conocimiento del colegio profesional</li> </ol>
<b>Con el equipo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Será coherente con este y su proyecto socioeducativo</li> <li>2. Será respetuoso con el equipo y con todos y sus miembros</li> <li>3. Será respetuoso con el equipo y con todos y sus miembros</li> <li>4. Antepondrá la profesionalidad a las relaciones afectivas</li> <li>5. Elaborará los aspectos educativos y contribuirá a que se desarrollen</li> <li>6. Cooperará en el desarrollo de las acciones socioeducativas</li> <li>7. Evitará interferir en las funciones de los otros miembros</li> <li>8. Respetará las decisiones siempre que no entren en contradicción con el código</li> <li>9. Informará al equipo o institución sobre las irregularidades cometidas</li> </ol>
<b>Con la institución donde realiza su trabajo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocerá y respetará los principios ideológicos y las normas existentes</li> <li>2. Informará al colegio profesional acerca de las irregularidades cometidas cuando perjudiquen la dignidad y el respeto de las personas</li> </ol>
<b>La sociedad en general</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colaborará con los distintos servicios en la optimización de los recursos y la oferta de los servicios socioeducativos</li> <li>2. Trabajarán con la comunidad, potenciando la vida social y cultural</li> <li>3. Velará por la veracidad de los contenidos y el respeto a personas en los aspectos referidos a la Ed. Social</li> <li>4. Contribuirá a generar una conciencia crítica</li> <li>5. Estará atento y será crítico con las informaciones que puedan contribuir a la estigmatización de personas.</li> </ol>

*Nota.* Adaptación propia de ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores.

Es, por tanto, una tarea compleja la del educador social, en tanto que sus funciones se diversifican según los agentes hacia (o con) los que debe desplegar su labor. Una profesión de gran trascendencia social que implica a su vez un compromiso ineludible ante una sociedad plural, dinámica y compleja.

Siguiendo las bases argumentativas de diferentes autores, desde la formación universitaria es fundamental desarrollar procesos de reflexión derivados de la participación dialógica. Este intercambio formativo se encuentra en la base de la construcción de un pensamiento crítico y de la formación de profesionales comprometidos con la sociedad (Álvarez, 2017).

Ahora bien, cómo concretar esto en las aulas universitarias forma parte de la tarea de un docente que, además, no solo debe dar por hecho que esto es beneficioso, sino que en su propia forma de hacer y de ser ha de saber expresar y transmitir lo idóneo de estos procesos, ante todo si es el propio estudiante quien después debería poder contar con ello para trabajar en distintos contextos de actuación profesional.

Los principios del código deontológico anteriormente expresados tienen mucho que ver con los valores de respeto, responsabilidad, solidaridad y justicia social; y estos, a su vez, han de ser concretados en el saber hacer profesional desde la coherencia, autonomía, confidencialidad, acción socioeducativa y coordinación de las distintas funciones a desempeñar.

## **4. IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

### **4.1. El aprendizaje experiencial**

De lo anteriormente expuesto deducimos algunas cuestiones básicas que tienen que ver con la mejora en la formación de los estudiantes y en la percepción acerca de sus competencias y desempeño. Mejorar la satisfacción de los estudiantes del grado, así como la adaptación de prácticas curriculares más realistas al perfil del Educador Social, son aspectos fundamentales para garantizar una formación efectiva y relevante. Es importante realizar una revisión de los planes de estudio para que se reflejen de manera precisa las habilidades, conocimientos y competencias necesarias para la práctica profesional lo cual implica asegurar que sus propósitos aparezcan alineados con las demandas y desafíos actuales del campo profesional. Repensar el enfoque práctico puede ofrecer a los estudiantes experiencias reales de trabajo en entornos sociales y comunitarios. Estas prácticas deberían permitir aplicar lo aprendido en el aula ante situaciones reales (Álvarez, 2017).

Los educadores sociales están directamente involucrados en el abordaje de los desafíos y oportunidades que surgen en el contexto actual. Su papel va más allá de la simple transmisión de conocimientos; también implica entender y responder a las necesidades cambiantes de la comunidad, así como fomentar el desarrollo personal y social de las personas. Por ello, para mejorar la satisfacción del grado, es necesario fomentar la participación del alumnado a través de encuestas, grupos de reflexión y reuniones periódicas donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones y sugerencias sobre el contenido de las prácticas. El aprendizaje basado en la experiencia permite aplicar conceptos teóricos en contextos prácticos, esto podría incluir estudios de caso, simulaciones de situaciones reales y proyectos de intervención comunitaria, proporcionando un enfoque en competencias clave, reflexivo, dinámico y adaptado (Fernández y Herrero, 2020). La implementación de estas medidas puede mejorar significativamente la

preparación y la mejora de la satisfacción del grado, dicha mejora probablemente se traducirá en estudiantes más comprometidos y motivados en su formación.

En esta línea, como decíamos anteriormente, trabajar el edadismo desde la Educación Social implica adoptar enfoques de formación que promuevan la inclusión y la justicia social en todas las etapas de la vida. A través de las prácticas experienciales, es posible eliminar estos estigmas, fomentando una cultura de bienestar y mejorando la salud en general (Lorente et al., 2020). Varios estudios muestran la efectividad de la implementación de prácticas ante el proceso de envejecimiento como una etapa normal del ciclo de la vida. Cuando se brinda esta formación específica, se observa un aumento en el conocimiento sobre el envejecimiento, lo que lleva a una reconsideración de los estereotipos y prejuicios ampliamente aceptados, reduciendo las actitudes negativas hacia este grupo de edad (Lytle y Levy, 2017; Officer et al., 2020). Fomentar medidas que fortalezcan los vínculos entre las diferentes generaciones es un punto fundamental en los discursos de los organismos, tanto a nivel internacional como nacional.

El Modelo PEACE (Positive Education about Aging and Contact Experiences), desarrollado por Levy (2016), se centra en reducir los estereotipos negativos relacionados con el envejecimiento mediante dos componentes interconectados: una parte educativa que aborda las características positivas y realistas del envejecimiento y la vejez, y otra parte basada en experiencias intergeneracionales reales. La combinación de educación y relaciones parece ser una estrategia efectiva para combatir la exclusión, el estigma y el edadismo (Lorente et al., 2020). La práctica proporciona conocimientos fundamentales sobre la edad adulta y el proceso de envejecimiento, mientras que el contacto intergeneracional brinda una experiencia directa con personas mayores, generando aprendizajes significativos a lo largo de la vida. Lytle y Levy (2017) llevaron a cabo dos estudios experimentales sobre estos proyectos: uno con estudiantes universitarios y otro con la comunidad en general, analizando la efectividad de tres enfoques diferentes: formación centrada en la transmisión de conocimientos sobre el envejecimiento, formación centrada en compartir vivencias intergeneracionales y comparación con un grupo de control, resaltando que se produjo una reducción de estigmas en todos los grupos de control.

Existe un impacto positivo entre el aprendizaje experiencial a través del contacto intergeneracional, complementando los efectos conocidos de la formación teórica sobre el envejecimiento. Este enfoque es efectivo para contrarrestar los estereotipos negativos hacia la vejez entre los estudiantes universitarios. Este hecho demuestra la capacidad del aprendizaje experiencial en la educación universitaria, particularmente a través de programas que integren una formación teórica sobre envejecimiento con experiencias personales directas de contacto intergeneracional. Estos programas son eficaces para contrarrestar estereotipos negativos hacia la vejez, fomentar la solidaridad intergeneracional y cultivar una perspectiva positiva del proceso de envejecimiento (Lorente et al., 2020).

#### **4.2. Estrategias metodológicas para el desarrollo de habilidades sociales y reflexión crítica**

Las estrategias metodológicas que seguir en la introducción y concienciación para la acción de problemáticas sociales, han de partir de una pedagogía fundamentada en la reflexión crítica inherente al currículo académico del estudiantado de grado.

#### **4.2.1. Técnicas de sensibilización**

Son métodos diseñados para aumentar la conciencia y la comprensión de los estudiantes sobre temas sociales (en este caso el edadismo) (Rodelo et al., 2021).

#### **4.2.2. Análisis de casos grupales**

Esta estrategia educativa hace uso del trabajo en grupo para la resolución de situaciones complejas basadas en experiencias reales (Rodelo et al., 2021). Su uso está ligado a la comprensión de la realidad de las personas con las que van a trabajar en un futuro, pues la presentación de situaciones reales a las que tienen que dar solución les hará ponerse en el lugar del otro, fomentando así el desarrollo de la empatía.

#### **4.2.3. Role playing**

Esta técnica pedagógica participativa es de gran utilidad para la presentación simulada de situaciones reales, asumiendo los estudiantes unos determinados roles y actuando de acuerdo con los mismos, además esta metodología favorece el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la comunicación y la resolución de problemas (Duveen y Solomon, 1994).

#### **4.2.4. Debates**

A través de estos se permite al alumnado defender, discutir y rebatir diferentes puntos de vista sobre un tema social relevante, permitiéndoles fomentar la reflexión y conciencia crítica, además de habilidades de comunicación y expresión. Esta metodología implica tanto la selección de una temática (ej. la discriminación por edad y cómo puede afectar al trabajo con personas mayores), como la formación sobre la misma (investigación) y la preparación de argumentos para la defensa de su posición (Kennedy, 2009).

#### **4.2.5. Participación de las personas mayores a través de charlas**

La asistencia a los seminarios, en el caso específico de la problemática del edadismo en personas mayores, va a permitir dar al alumnado una visión práctica de cómo estas personas se sienten en relación con la problemática, pues estos van a hablar de sus propias experiencias o perspectiva. Estas charlas van a permitir el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la comprensión del proceso de envejecimiento, así como a poner en cuestión sus valores y perspectiva con respecto a la temática.

#### **4.2.5. Resolución de dilemas éticos**

A la hora de decidir ante un dilema ético es necesario tener en consideración los hechos acontecidos, las normas, principios y valores que entran en juego, considerar un amplio rango de decisiones posibles, de posibles cursos de acción, así como llevar a cabo una valoración de las consecuencias que la decisión origine (Ballesteros et al., 2011).

#### **4.2.6. Elaboración de ensayos y reflexiones**

El ensayo como práctica de indagación personal acerca de lo que cada uno piensa, comprende, reflexiona y prioriza en su forma de actuar. La reflexión, como ejercicio que puede llevarse a cabo en lo cotidiano, también debe expresar intenciones argumentadas que, de otro modo, son difíciles de explicitar y afrontar.

#### **4.2.7. Trabajo grupal por proyectos**

Esta metodología que implica la división del estudiantado en grupos de tres o cuatro personas para el abordaje de un tema específico favorece el desarrollo y la colaboración en el aprendizaje, permitiendo la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas con el consecuente desarrollo de habilidades de comunicación y trabajo en equipo (Aulestia et al., 2019).

#### **4.2.8. Desarrollo de instrumentos de investigación (cuestionarios, entrevistas)**

Implica la formación de los futuros/as profesionales en tareas de indagación para favorecer su capacidad de comprensión crítica del entorno. La investigación proporciona las herramientas necesarias para recopilar, analizar e interpretar datos, lo que permite a los estudiantes fundamentar sus intervenciones en la evidencia disponible y evaluar la efectividad de sus acciones (Rodelo et al., 2021).

#### **4.2.9. Aprender del asociacionismo**

La posibilidad de abrir la opción de la ejecución de los proyectos en asociaciones dará al alumnado la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido y sus habilidades a través de la interacción directa con la población con la que van a trabajar en un futuro; además, permite abrir la universidad a la comunidad, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la adaptabilidad y el liderazgo, esenciales para el trabajo efectivo como educadores/as sociales.

### **5. CONCLUSIONES**

La educación como motor de cambio necesita de profesionales formados en valores éticos, pues solo así podrán adaptarse a los desafíos de la sociedad contemporánea, haciendo frente a todos los retos que trae consigo cualquier forma de discriminación social y contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa y solidaria. En esta formación no solo se hace necesaria una revisión de los planes de estudio para reflejar las demandas actuales del campo profesional, sino también la implementación de estrategias metodológicas innovadoras que fomenten el desarrollo de habilidades sociales y de la reflexión crítica en el estudiantado de grado.

Concienciar y formar a los futuros profesionales de este campo en desafíos sociales como el edadismo se convierte en una tarea de primer orden en respuesta a los principios del código deontológico, posibilitando la construcción de un perfil profesional más sensible y crítico con la realidad y permitiendo una mayor satisfacción de este con el grado universitario.

Estrategias metodológicas como el análisis de casos, el role playing, los debates o las charlas con personas mayores, se convierten en herramientas efectivas para sensibilizar al estudiantado sobre esta problemática y fomentar el respeto y la empatía, entre otras habilidades sociales que, en combinación con estrategias como la resolución de dilemas éticos, la elaboración de ensayos y reflexiones, y el trabajo grupal por proyectos, favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

Por último, la creación de lazos entre la universidad y los recursos locales como asociaciones posibilita la ejecución de proyectos en entornos reales, favoreciendo la acción (praxis social) que caracteriza a esta profesión.

## REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). (2007). *Documentos profesionalizadores*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>
- Aulestia, J., Marcelo, J., Raza, M., Fabián, E., Maldonado, T., y Santiago, J. (2019). Contribución del enfoque constructivista al trabajo colaborativo en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(41), 4-9.
- Ballesteros, A., Viscarret, J. J., y Uríz, M. J. (2011). Cómo resuelven dilemas éticos los trabajadores sociales en España. *Portularia*, 11(2), 47-59.
- Bolívar, A., y Pérez, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8699>
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246.
- Duveen, J., y Solomon, J. (1994). The great evolution trial: Use of role-play in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(5), 575-582.
- Fernández, A. Á., y Herrero, J. (2020). Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial. *Educació Social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 76, 131-153. <https://doi.org/10.15446/ts.v24n1.94719>
- Kennedy, R. R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/1469787409343186>
- Kuball, T., Pollmanns, C., Asbrock, F., y Jahn, G. (2023). Older adults' stereotypes of and attitudes toward younger adults and intergenerational contact frequency. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/15350770.2023.2223196>
- Levy, S. R. (2016). Toward reducing ageism: PEACE (positive education about aging and contact experiences) model. *The Gerontologist*, 58(2), 226-232. <https://doi.org/10.1093/geront/gnw116>
- Lorente, R., Brotons, P., y Sitges, E. (2020). Estrategias para combatir el edadismo: ¿formación específica sobre envejecimiento o contacto intergeneracional? *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 6-16.
- Lytle, A., y Levy, S. R. (2017). Reducing ageism: Education about aging and extended contact with older adults. *The Gerontologist*, 59(3), 580-588. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx177>
- Martí, J. J., Puerta, I. C., y Rojas, P. (2017). A propósito de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 294-309. <https://doi.org/10.21501/22161201.2291>
- Martínez, N., y Bedmar, M. (2017). *Personas mayores y educación social: teoría e intervención*. Editorial Universidad de Granada.
- Morcillo, J. M. (2022). Exclusión social, pandemia y políticas sociales en España: Un análisis desde el Trabajo Social. *Trabajo Social*, 24(1), 169-191.
- Núñez, J. (2023). De la ética de la escritura a la ética de la compasión: pertinencia crítica de la literatura en el mundo contemporáneo. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 26, 90-104. <https://doi.org/10.30827/impossibilia.262023.27771>

- Officer, A., Thiyagarajan, J. A., Schneiders, M. L., Nash, P., y De la Fuente-Núñez, V. (2020). Ageism, healthy life expectancy and population ageing: How are they related? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3159. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093159>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre el edadismo*. Washington, DC: Organización Panamericana sobre la Salud. Consultado el 4 de abril de 2024. Recuperado de <https://doi.org/10.37774/9789275324455>
- Pantoja, L., y Rodríguez, I. (2001). Un esbozo de código deontológico para educadores sociales: Proceso de elaboración y situación actual. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 17, 88-110.
- Pérez, V., Trujillo, J. F., y Bas, E. (2020). La educación social en España: Claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 632-658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>
- Pérez-Esteban, M. D., Carrión-Martínez, J. J., y Ortiz Jiménez, L. (2023). Systematic review on new challenges of university education today: Innovation in the educational response and teaching perspective on students with disabilities. *Social Sciences*, 12(4), 245. <https://doi.org/10.3390/socsci12040245>
- Rocha, N. M. F. D., Maia, R. d. S., Marques, G. M. V., y Bandeira, R. L. (2022). Intersectionalities and old age: Ageism in the crossroads of race, gender, and age. En L. Dutra-Thomé, D. F. Rabelo, D. Ramos, y E. F. Góes (Eds.), *Racism and Human Development* (pp. 163-172). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-83545-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-83545-3_12)
- Rodelo, M. K., Montero, P. M., Jay-Vanegas, W., y Martelo, R. J. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 287-298. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36770>
- Sánchez, E., y Montero, I. (2022). Análisis sobre el impacto psicosocial del COVID-19 en personas mayores en función de su núcleo de convivencia. *REIDOCREA*, 11(23), 255-273. <https://doi.org/10.30827/Digibug.74739>

# Didáctica de la filosofía y procesos inclusivos interdisciplinarios: el aporte de los Episodios de Aprendizaje Situado y del enfoque narrativo

---

Alessia Travaglini

*Universidad Carlo Bo de Urbino (Italia)*

**Abstract:** Philosophy is a discipline that contributes significantly to the formation of man and the citizen, urging the student to activate reflective paths on fundamental issues that affect the existence of man such as, for example, the origin of knowledge, the attainment of virtue and happiness, the origin of evil, etc. Nevertheless, teachers often develop it according to a historical approach, which assigns a greater emphasis to the acquisition of content, than a zetetic one, focused on investigation and personal research. As a result, teachers use transmissive teaching strategies, aimed at acquiring a series of information, which fail to fully involve students in the teaching-learning processes. To overcome this critical point, it is necessary to place in a dialectical relationship, encouraging an interdisciplinary approach, two areas that are only apparently antithetical: *learning philosophy* and *learning to philosophise*. This paper focuses on the potential inherent in the narrative and methodological approach of Situated Learning Episodes (EAS) in promoting an inclusive context, within which all students, according to their learning profile, may share their thoughts and expectations. To this end, we discuss a learning unit aimed to encourage students to improve their school and social reality through initiatives inspired by democratic values, solidarity and care for the environment and relationships.

**Keywords:** philosophy, inclusion, narrative approach, situated learning episodes, interdisciplinarity

## 1. INTRODUCCIÓN

La filosofía constituye una disciplina incluida en los currículos formativos de todos los recorridos liceales del sistema escolar italiano. Para comprender plenamente el valor de dicha enseñanza, es indispensable referirse a los textos normativos institucionales que indican su naturaleza, finalidades y objetivos a perseguir. Según las Indicaciones Nacionales de 2010, la reflexión filosófica constituye una “modalidad específica y fundamental de la razón humana que, en diferentes épocas y en diversas tradiciones culturales, replantea constantemente la pregunta sobre el conocimiento, la existencia del hombre y el sentido del ser y del existir” (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2010, p. 20). En particular, la especulación filosófica tiene como finalidad incitar al alumno/a a activar caminos reflexivos sobre las cuestiones fundamentales que atañen a la existencia humana, tales como el origen del conocimiento, la consecución de la virtud y la felicidad, el origen del mal, etc. Gracias a la reflexión filosófica, este se vuelve gradualmente capaz de plantearse interrogantes sobre el sentido de la existencia, sobre la relación consigo mismo y con los demás, sobre las modalidades más apropiadas para contribuir de manera significativa a la mejora de su propia realidad personal y social.

Dicha disciplina es particularmente significativa para la formación del individuo: no en vano, la UNESCO en 2002 instituyó el Día Mundial de la Filosofía, precisando que “La filosofía no es solo una disciplina estimulante, sino una práctica cotidiana que puede transformar las sociedades. La filosofía estimula el diálogo intercultural, permitiendo descubrir la diversidad de corrientes intelectuales en el mundo. Despertando las mentes al ejercicio del pensamiento y a la confrontación razonada de las opiniones, la filosofía contribuye a construir una sociedad más tolerante y respetuosa. Ayuda así al hombre a comprender y a responder a los grandes desafíos contemporáneos, creando las condiciones intelectuales para el cambio” (www.unesco.it).

No obstante, se trata de una enseñanza que no siempre es valorada en los contextos escolares: esta se propone sobre todo según un enfoque de tipo histórico, que asigna mayor énfasis a la adquisición de contenidos, respecto a uno de tipo zetético, centrado en la investigación y la búsqueda personal. Se deriva así el recurso por parte de los docentes a metodologías didácticas de tipo transmisivo, que no logran involucrar plenamente a los alumnos/as en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicha disciplina se considera así a menudo por los estudiantes como una serie de contenidos a aprender, más que como una oportunidad a su disposición para reflexionar sobre la relación consigo mismos, con los demás y con el mundo.

El presente aporte pretende preguntarse si y cómo es posible enseñar la filosofía de manera inclusiva, promoviendo el lenguaje y la práctica filosófica como un enfoque transversal, que permita a los alumnos/as adquirir nuevas perspectivas de investigación, desde el punto de vista personal y colectivo. Por lo tanto, tras una primera reflexión de naturaleza metodológica – cuyo punto de partida es dado por una reflexión sobre el sentido de hacer filosofía en clase – se presentará una ejemplificación didáctica, realizada en una clase cuarta de la escuela secundaria de segundo grado, con el fin de evidenciar las potencialidades de dicha disciplina en contribuir plenamente, según una perspectiva interdisciplinaria, al desarrollo del hombre y del ciudadano.

## 2. ¿ENSEÑAR FILOSOFÍA O ENSEÑAR A FILOSOFAR?

Según el Perfil Educativo y Cultural del Estudiante de 2010 (anexo A) es necesario promover el estudio de la filosofía “en una perspectiva sistemática, histórica y crítica”, asignando un particular relieve a la “práctica de la argumentación y del enfrentamiento” (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2010, p. 1). Para alcanzar dicha finalidad, es necesario poner en una relación dialéctica dos ámbitos solo en apariencia antitéticos: *aprender a filosofar* y *aprender la filosofía*. Dicha cuestión no es nueva en el pensamiento filosófico, ya que indica dos posiciones antitéticas personificadas – no sin cierto reduccionismo – por los dos conocidos filósofos Kant y Hegel. Según el primero, un/a estudiante podría, de hecho, conocer de manera precisa y completa la teoría de un autor, sin embargo, sin ser capaz de elaborar un pensamiento autónomo. Por tal razón, la tarea del profesor de filosofía es la de enseñar a pensar autónomamente, proceso que va más allá de repetir un pensamiento ajeno (Giarolo y Mancin, 2020). Hegel, al contrario, vislumbra los peligros inherentes a un enfoque que no tiene suficientemente en cuenta los contenidos: a su juicio, la filosofía se basa en conceptos fundacionales, que no pueden ser improvisados. Los contenidos resultan entonces fundamentales para hacer que la filosofía pueda constituirse como ciencia rigurosa. El riesgo, de hecho, es que cada uno se sienta legitimado a confundir una opinión personal con un pensamiento filosófico universal

(Hegel, 1977). Los dos pensadores evidencian un dilema que a menudo atraviesa la reflexión pedagógica y didáctica: la relación entre los conocimientos y las competencias. Los primeros indican un conjunto de “hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y que proporcionan las bases para comprender un cierto sector o tema” (Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea, 2018, p. 7), mientras que las segundas representan “una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas al contexto [...] de las que todos tienen necesidad para la realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en una sociedad del conocimiento” (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006, p. 13). En la enseñanza de la filosofía, es necesario hacer dialogar de manera virtuosa los conocimientos con las competencias, ya que los primeros representan elementos imprescindibles para permitir a las segundas poder ser aplicadas realmente en los contextos vitales de las personas. De este modo, los alumnos/as disponen de pilares de referencia para construir su propia visión del mundo. No se trata más, por lo tanto, de permitir a estos adquirir información y contenidos sobre determinados períodos históricos o corrientes de pensamiento, sino de hacer que la enseñanza de la filosofía pueda “activar, en quien está involucrado a través de ella en un recorrido formativo, el ejercicio del pensamiento crítico y especulativo” (Manara, 2004, p. 16). *Hacer filosofía* significa entonces abrir un espacio de reflexión auténtica, en el que cada uno ve al otro como un vínculo, pero también como una posibilidad única de conocerse y reconocerse recíprocamente. La clase se convierte así en una auténtica comunidad de práctica, que “desarrolla prácticas de conocimiento compartidas y [donde] el aprendizaje se identifica con el proceso de pertenecer a la comunidad” (De Rossi, 2023, p. 53). Esto permite superar el dilema de la elección entre los dos enfoques – el zetético y el de tipo histórico – ya que se reconoce cómo, para moverse en un ambiente inexplorado, como el dado por las posibilidades del pensamiento, es necesario que el alumno/a tenga puntos de referencia que lo guíen. Para alcanzar tal finalidad, es oportuno contar con las metodologías didácticas adecuadas.

### **3. ENSEÑAR FILOSOFÍA A TRAVÉS DEL ENFOQUE NARRATIVO Y LOS EPISODIOS DE APRENDIZAJE SITUADOS (EAS)**

Existen diversos enfoques que pueden utilizarse para el aprendizaje de la filosofía: el pensamiento crítico, la didáctica por problemas, el debate, el aprendizaje cooperativo (Caputo, 2019). En este apartado, nos ocuparemos específicamente de dos estrategias de aprendizaje que pueden resultar particularmente funcionales para la construcción de contextos inclusivos: el enfoque narrativo y los Episodios de Aprendizaje Situado (EAS). El primero reconoce la importancia que la narración tiene para la formación individual y la construcción de relaciones. La palabra, de hecho, constituye el mediador privilegiado a disposición del ser humano para entrar en relación consigo mismo y con los demás. Al mismo tiempo, esta no constituye solo un acto o un mero instrumento, ya que tiene en sí el poder de regenerar los contextos, lugares y tiempos que atraviesan a la persona. En la filosofía griega, la palabra se designa con el término *lògos* que significa, en una acepción mucho más amplia, también discurso, razonamiento, facultad de reflexionar o de pensar, hasta llegar al concepto más extenso de razón. La palabra, entonces, no se refiere solo al acto de decir algo, ya que tiene en sí la fuerza creadora de moldear y determinar la realidad y el mundo que nos rodea. Esta visión está presente en el mundo antiguo y no solo.

En el Génesis, por ejemplo, Dios crea el mundo a través de la palabra: precisamente gracias a ella crea el universo, generando el ser del no ser. La expresión *Dios dijo*, de hecho, en el relato bíblico, se asocia al pasado remoto del verbo ser *fue*. Hablar y existir representan, por tanto, dos elementos intrínsecamente asociados. Sin embargo, el proceso creativo puede considerarse definitivamente concluido en el momento en que Dios, complaciéndose de lo realizado, asigna un nombre a sus creaciones, recurriendo nuevamente al uso de la palabra. Y es precisamente a través de *llamar* por nombre que el proceso creativo se lleva finalmente a cabo. La palabra, por tanto, se presenta como el principio y el acto conclusivo del proceso entero: a ella se le atribuye la función de generar la realidad, no solo desde el punto de vista físico y material, sino sobre todo desde el perfil espiritual. Sin un nombre, lo creado no puede ser reconocido, y por lo tanto, plenamente legitimado. La voz, a su vez, es parte de la identidad más profunda de la persona, ya que “nada nos identifica como nuestra voz, que permanece igual a sí misma a lo largo de los años, mientras el rostro y el aspecto físico cambian” (Givone, 2015, p. 60).

En la filosofía griega, a la palabra se le reconoce una relevancia análoga. En Aristóteles, el *logos* no es simple retórica, sino la estructura que regula el universo, mientras que en Platón el discurso, además de ser un elemento especulativo indispensable para comprender plenamente, desde el punto de vista racional, lo que es perfecto, se convierte en una forma literaria en sí misma. No por casualidad, una buena parte del pensamiento de este autor se expresa en forma dialogada: la palabra se convierte en este caso en un instrumento a dos o más voces, que atraviesa las historias de las personas que la habitan, siempre que estas, a su vez, se dejen atravesar por ella, en una relación de circularidad dialéctica. El término diálogo se da, de hecho, por la unión de un prefijo *dià*, que significa a través, y *logos* que, como hemos visto anteriormente, remite a una pluralidad de acepciones.

Este último aspecto resulta de particular importancia porque subraya la importancia de la relación interpersonal. La palabra, de hecho, abre el camino a la comunicación auténtica en el momento en que – como evidencia la raíz etimológica del término comunicación (del latín *cum=junto*) – se convierte en un elemento capaz de unir y entrelazar, así como compartir lugares, relaciones, pensamientos, significados.

Estas premisas resultan fundamentales para comprender la importancia de la narración en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El lenguaje representa, a tal propósito, el instrumento privilegiado para indagar desde el punto de vista epistemológico las disciplinas, captando su estructura fundacional.

De particular relevancia, por ejemplo, es el recurso al lenguaje narrativo en el ámbito de la didáctica de la filosofía. Como sostiene Demetrio (2012), “educar es narrar”: la narración no representa un acto aislado, ya que puede modificar el enfoque hacia los saberes, las relaciones y los contextos, según una perspectiva autotransformativa, asumiendo una función: eurístico-explicativa, ya que permite a la persona “redefinir el rol y el significado de objetos, eventos marcadores y personas que han influido mayormente en su trayectoria existencial” (Gaspari, 2008, p. 262), formativa, ya que incide en su recorrido identitario y, al mismo tiempo, transformativa, ya que se presenta como agente de cambio existencial. Desde el punto de vista didáctico, el enfoque narrativo se declina como método autobiográfico, que constituye un conjunto coherente de estrategias, técnicas y procedimientos destinados a promover, a través de inputs narrativos

específicos, la autoconciencia de los alumnos sobre las experiencias vividas (Moroni, 2006). Esto determina inevitables repercusiones en los roles tradicionalmente asociados a docentes y alumnos: el/la docente, de hecho, se presenta como mediador/a, para hacer que el/la alumno/a, a través del enfrentamiento con el pensamiento filosófico de los autores tratados, pueda recurrir a sus propias reflexiones y vivencias, para construir de la manera más libre e incondicionada posible su propio sistema de pensamiento.

Este proceso cambia radicalmente el enfoque hacia los textos estudiados, que no deben considerarse solamente como contenidos a aprender, sino más bien como una síntesis entre la percepción del mundo del autor/a y el contexto en el que estos están inmersos (De Bellis, 2024). Los estudiantes, de hecho, descubren que las preguntas e interrogantes planteados por los autores estudiados no están tan alejados de sus propias preguntas, que esos pensadores – aunque vivieron en períodos distantes desde el punto de vista temporal – vivieron las mismas dudas, emociones, incertidumbres que a menudo también les atraviesan. Esto genera un continuum entre pasado y presente, donde no hay una cesura neta entre historia e historia, entre persona y persona, ya sea presente o pasado. Esta perspectiva, además, no es ajena al pensamiento filosófico. Nietzsche, por ejemplo, en referencia a la teoría del eterno retorno, afirma en su obra *La Gaya Ciencia* (1882): “Esta vida, como ahora la vives y la has vivido, deberás vivirla otra vez y muchas otras veces, y no habrá en ella nada nuevo, sino cada dolor y cada placer y cada pensamiento y suspiro, y cada cosa indeciblemente pequeña y grande de tu vida deberá volver a ti, y todo en la misma secuencia y sucesión – y así también esta araña y este rayo de luna entre los árboles y así también este instante y yo mismo. ¡El eterno reloj de arena de la existencia se voltea siempre de nuevo y tú con ella, pequeño grano de polvo!” (p.197).

Además del enfoque narrativo, una metodología particularmente versátil está dada por los Episodios de Aprendizaje Situado. Se trata de un enfoque que se articula en tres momentos, puestos “en relación sistémica y recursiva entre ellos: a) un momento anticipatorio, que consta de una situación-estímulo (marco conceptual, video, imagen, experiencia, documento, testimonio); b) un momento operatorio, que consta de una microactividad de producción (análisis/creación de un texto a partir de un problema a resolver); c) un momento reconstructivo, que consiste en el debriefing respecto a lo ocurrido/realizado en los dos momentos anteriores” (Rivoltella, 2012, p. 7).

El EAS, valiéndose de diferentes lenguajes y modalidades de adquisición de conocimientos, es capaz de “garantizar a cada estudiante el estilo cognitivo que le es más adecuado (lingüístico, lógico, espacial, corporal)” (Fiore y Morrone, 2019), contribuyendo así a la construcción de un contexto inclusivo, capaz de valorizar las diferencias individuales. Enseñar filosofía con los EAS significa, por tanto, permitir a los estudiantes ejercitar, en situación, las competencias filosóficas como, por ejemplo, conceptualizar, problematizar, argumentar, negociar, en base al principio por el cual la filosofía, como hemos visto anteriormente, es tanto un *saber*, como un *saber hacer*. “Es tanto un conjunto de contenidos (los conocimientos) como una actividad específica (las competencias)” (Fiore y Morrone, 2019, p. 15). En la preparación de un EAS, el/la docente debe, por tanto, proporcionar al estudiante un marco teórico de referencia, dejándole, sin embargo, la libertad, en la fase central, de producir un artefacto, en forma individual o grupal, que sintetice y reelabore lo tratado desde el punto de vista teórico. La libertad es, por tanto, uno de

los ingredientes fundamentales de este enfoque, ya que no todo puede ser dispuesto a priori. En la enseñanza de la filosofía, este principio resulta imprescindible, ya que la reflexión filosófica se nutre, como hemos visto respecto al enfoque narrativo, de la relectura de la propia y ajena experiencia. Un EAS puede de hecho contener una pluralidad de elementos tales como, por ejemplo, un problema a definir, un concepto a reelaborar, un proyecto a realizar, un personaje a inventar, etc. (Fiore y Morrone, 2019). Estos últimos pueden llegar a la plena consciencia del alumno/a a través de prácticas narrativas, ya que, como vimos anteriormente, el diálogo como práctica auténtica puede contribuir al surgimiento en el estudiante de nuevos significados. La filosofía puede convertirse de este modo, como veremos más adelante, en un lenguaje transversal capaz de generar, desde una perspectiva interdisciplinaria, nuevas proyecciones existenciales.

#### **4. FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN CÍVICA: ENRELACES INTERDISCIPLINARIOS**

La filosofía resulta una enseñanza de particular relevancia, ya que las temáticas que propone pueden ampliarse y desarrollarse desde una perspectiva interdisciplinaria. Algunas reflexiones propias del pensamiento filosófico pueden abordarse de manera transversal, desde múltiples puntos de vista: pensemos, por ejemplo, en temáticas como la belleza, la crisis de identidad, el viaje, la búsqueda de la verdad, que han inspirado a artistas, literatos, científicos, etc. Sin embargo, para promover un enfoque auténticamente interdisciplinario, es necesario reflexionar y reestructurar los saberes desde dentro. El riesgo, en cambio, es que los conocimientos propios de las diferentes disciplinas sean convocados para aportar su contribución sobre una determinada cuestión sin dialogar recíprocamente (Caputo, 2019). La interdisciplinariedad, al contrario, en línea con la metodología de los EAS, “sirve para aprender a proyectar, ya que sirve para hacer operativo el pensamiento, descubrir lo nuevo, hacer investigación, evitar la inútil y veleitaria hiperespecialización. La constitución de un objeto de investigación multidisciplinario o interdisciplinario permite crear intercambio, cooperación, pluri-competencia; enseña a establecer vínculos entre ámbitos y sistemas diferentes” (Cioffi, 2001). En una sociedad atravesada por la complejidad, es necesario un enfoque de los saberes que resulte capaz de ofrecer una lectura holística de la situación en la que se encuentra, sin caer en el riesgo de la hiperespecialización, donde la atención a un solo elemento hace perder de vista el conjunto del que deriva. La interdisciplinariedad representa, por tanto, un camino a seguir, ya que, teniendo como foco un proyecto a desarrollar desde diversas perspectivas, pone en relación múltiples competencias, deconstruyendo los límites disciplinarios tradicionalmente entendidos (Caputo, 2019). La enseñanza de la filosofía tiene además un vínculo privilegiado con la educación cívica: según la ley italiana n. 92/2019, esta última “contribuye a formar ciudadanos responsables y activos y a promover la participación plena y consciente en la vida cívica, cultural y social de las comunidades, en el respeto de las reglas, los derechos y los deberes” (art. 1, c. 1). Ella, en específico, apunta a promover “la compartición y la promoción de los principios de legalidad, ciudadanía activa y digital, sostenibilidad ambiental y derecho a la salud y al bienestar de la persona” (art. 1, c. 2). Como sostiene Dewey (1994), la escuela está llamada a promover en las/los alumnas/os el sentido de pertenencia a la comunidad: la democracia, de hecho, no representa solamente una elección política, ya que “es antes que todo un tipo de vida asociada, de experiencia continuamente comunicada” (p. 133). Enseñar y educar representan, por tanto, dos procesos que se

sitúan en una situación de constante diálogo, haciendo que las competencias no sean percibidas por los estudiantes como herramientas de afirmación personal, sino como modalidades para expresar a uno mismo, en vista de un bienestar individual y colectivo. En síntesis, “la circularidad virtuosa de filosofía y educación cívica en la escuela y en la sociedad ofrece la consciencia de las implicaciones de sentido, de valor y de verdad, implícitas en todos los saberes” (Brezzi, 2021, p. 286).

## 5. EL CAMINO “CIUDADES IDEALES, CIUDADES REALES, CIUDADES POSIBLES”

La interdisciplinariedad representa un elemento clave para la proyección de una unidad de aprendizaje que conjugue de manera virtuosa los conocimientos con las competencias. Por unidad de aprendizaje nos referimos a un conjunto de acciones específicas referibles a una única macroárea, que ponen “al estudiante en el centro de la acción educativa en todos sus aspectos: cognitivos, afectivos, relacionales, corporales, estéticos, éticos, espirituales, religiosos” (MIUR, 2012, p. 9). Se trata, en específico, de permitir a estudiantes a cooperar en la realización de proyectos significativos orientados a aportar mejoras significativas en el ámbito de su propio contexto de vida.

A continuación, se ilustra una unidad de aprendizaje, titulada *Ciudades ideales, ciudades reales, ciudades posibles* (Tablas 1, 2, 3), dirigida a una clase de cuarto año de un liceo de ciencias humanas, la cual – partiendo de la lectura de algunos pasajes extraídos de las narraciones utópicas de Bacon (2009), Campanella (2014) y More (2021) – pretende incitar a reflexionar sobre su propia realidad, personal y social, para elaborar, finalmente, algunas líneas de acción orientadas a aportar mejoras en su propio contexto vital. En otras palabras, este recorrido reconoce que, para aportar cambios significativos en su espacio vital, es necesario primero cuestionarse sobre el modelo de sociedad al que se aspira, para identificar con precisión lo que puede ser realmente modificado.

Este recorrido se desarrolla a través de las siguientes acciones didácticas, para cada una de las cuales es posible identificar, en línea con la literatura de referencia (Buccolo et al., 2021), las disciplinas involucradas, los objetivos formativos, las actividades, las metodologías/estrategias/técnicas didácticas, así como las modalidades de verificación de las habilidades cognitivas y sociales.

**Tabla 1.** Primera acción didáctica: Las ciudades ideales

DISCIPLINAS INVOLUCRADAS	Italiano, filosofía, ciencias humanas, tecnología, inglés, educación cívica.
OBJETIVOS FORMATIVOS	Los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifican las opiniones principales de los autores estudiados sobre los siguientes aspectos: gobierno, educación, trabajo;</li> <li>• analizan varios textos antológicos, sintetizando los elementos fundamentales de las obras leídas y comparando las diferentes posiciones entre sí;</li> <li>• resumen oralmente en inglés los conceptos abordados,</li> <li>• construyen un cuestionario de autoevaluación sobre los temas abordados.</li> </ul>

ACTIVIDAD DIDÁCTICA	<p>La actividad se divide en varias fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. tormenta de ideas sobre el significado del término “utopía” utilizando Mentimeter, compartiendo los resultados obtenidos con los/las estudiantes;</li> <li>2. Actividad de laboratorio: los/las estudiantes, divididos en grupos, proporcionan una definición de utopía y distopía después de consultar diversas fuentes, también en inglés, para compartirlas a través de la aplicación Jam Board. Los estudiantes construyen un mapa conceptual sintético en parejas sobre lo estudiado;</li> <li>3. lectura de los textos: los estudiantes, divididos en tres subgrupos: a) leen, en pequeños grupos, algunos pasajes de las siguientes obras: <i>La ciudad del sol</i> de Campanella, <i>La Nueva Atlántida</i> de Bacon y <i>Utopía</i> de More; b) elaboran una tabla de comparación de las principales características de las tres ciudades ideales estudiadas;</li> <li>4. discusión final, bajo la supervisión del profesor.</li> </ol>
METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS	Tormenta de ideas. Lezione frontale partecipata: Clase frontal participativa. Actividad de investigación en grupo.
EVALUACIÓN	Cuestionario estructurado multidisciplinario

**Tabla 2.** Segunda acción didáctica: Las ciudades reales

DISCIPLINAS INVOLUCRADAS	Italiano, Filosofía, Ciencias Humanas, Ciencias Naturales, Educación Cívica
OBJETIVOS FORMATIVOS	<p>Los estudiantes evalúan de manera crítica las condiciones de vida en entornos urbanos, reflexionando sobre aspectos como la sostenibilidad ambiental, las relaciones interpersonales, la formación de la identidad individual y colectiva, y la educación.</p> <p>Los estudiantes identifican los artículos de la Constitución Italiana que hacen referencia explícita a los derechos humanos.</p>
ACTIVIDAD DIDÁCTICA	<p>La actividad está dividida en las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El/la profesor/a propone un tiempo de grupo sobre la siguiente pregunta: “¿Es posible construir una sociedad mejor? ¿El término utopía indica un ‘lugar que aún no existe’, o un ‘lugar que nunca existirá’?”</li> <li>2. Actividad de investigación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• lectura/interpretación de artículos científicos/reportajes periodísticos que presentan datos sobre el desarrollo urbano;</li> <li>• recopilación de datos a través de entrevistas y cuestionarios.</li> </ul> </li> <li>3. Actividades de análisis e interpretación. Los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifican el papel y las funciones desempeñadas por la tecnología contemporánea, comparándola con los modelos ideales descritos por los autores estudiados;</li> <li>• identifican qué propuestas pedagógicas, entre las elaboradas por los diferentes autores, siguen siendo actuales y válidas;</li> <li>• leen y comentan algunos artículos de la Constitución Italiana;</li> </ul> </li> <li>4. discusión final.</li> </ol>
METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS	Jigsaw (Kagan, 2000), Learning Together (Johnson & Johnson, 1996), discusión colectiva.
EVALUACIÓN	Verificación escrita y oral; Observación de habilidades sociales (compromiso, participación, colaboración con otros y respeto de los plazos de entrega).

**Tabla 3.** Tercera acción didáctica: Las ciudades posibles

DISCIPLINAS INVOLUCRADAS	Italiano, Inglés, Arte, Ciencias Naturales, Educación Cívica
OBJETIVOS FORMATIVOS	Los estudiantes profundizan en algunos de los objetivos propios de la Agenda de la ONU 2030. Los estudiantes realizan, a su elección, uno de los siguientes proyectos: <ul style="list-style-type: none"><li>• un anuncio o un folleto destinados a sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de al menos uno de los objetivos de la Agenda 2030;</li><li>• una obra artística que destaque la diferencia entre la ciudad ideal y la ciudad real;</li><li>• una investigación social destinada a identificar algunas perspectivas de mejora para llevar a cabo dentro de su propia comunidad.</li></ul>
ACTIVIDAD DIDÁCTICA	La actividad se divide en fases: <ol style="list-style-type: none"><li>1. lectura de algunos puntos de la Agenda 2030;</li><li>2. presentación de modelos de desarrollo sostenible, destinados a reducir la contaminación;</li><li>3. realización de un proyecto cooperativo (un anuncio, un folleto, una obra artística, etc.) destinados a difundir estilos de vida sostenibles;</li><li>4. una reflexión final sobre el camino recorrido.</li></ol>
METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS	Clase magistral; Aprendizaje cooperativo, actividades de investigación.
EVALUACIÓN	Ficha de evaluación del proyecto; ficha de observación de los trabajos en grupo; ficha de autoevaluación del proceso realizado.

En todas las actividades propuestas, la narración representa un fondo integrador común que permite a las/los alumnas/os cuestionarse de manera auténtica sobre su percepción de la realidad, sobre las sugerencias y reflexiones evocadas por la lectura de los textos, así como sobre las hipótesis de acción. Al mismo tiempo, la posibilidad para las/los alumnas/os de traducir en acciones concretas y prosociales lo emergido constituye un elemento imprescindible para crear un sentido de continuidad entre la escuela y el entorno, entre la reflexión y la acción, entre los conocimientos y las competencias, etc. Además, el énfasis otorgado a los procesos evaluativos y autoevaluativos – a los cuales contribuyen, desde una perspectiva triangular, el/la alumno/a individual, los alumnos y el profesorado – representa una etapa indispensable para activar retroalimentaciones destinadas a identificar puntos fuertes y perspectivas de mejora. Finalmente, para hacer las actividades auténticamente inclusivas, es necesario – como lo destaca la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje – que los procesos didácticos estén estructurados de tal manera que prevean el uso de diferentes lenguajes. En este sentido, el alumnado debe estar en condiciones de expresarse utilizando una pluralidad de modalidades: icónica, gestual, textual, etc. De esta manera, es posible proponer actividades que se alineen con sus propios intereses y aptitudes.

## 6. CONCLUSIONES

Las reflexiones presentadas en este aporte destacan las potencialidades inherentes a la enseñanza de la filosofía en contribuir efectivamente a la formación individual. De hecho, “la filosofía

‘atravesada fronteras’, abordando, con un enfoque conscientemente interdisciplinario y multidisciplinario, temas relacionados con las relaciones interculturales, las cuestiones de género, las formas de organización política y las desigualdades sociales, los temas ambientales, bioéticos, de los derechos, las cuestiones fundamentales fijadas por la Agenda ONU 2030 sobre el desarrollo sostenible” (Spinelli, 2023, p. 9). Sin embargo, creemos que esta enseñanza todavía se percibe como una disciplina para unos pocos elegidos, para la cual se requieren habilidades específicas, de tipo lógico-deductivo, que no todos/as los/as alumnos/as poseen. A nuestro juicio, es necesario promover un enfoque inclusivo al estudio de la filosofía que permita a cada alumno/a participar plenamente en la reflexión filosófica, utilizando los lenguajes y modalidades que estén más en línea con su propio funcionamiento.

De esta manera, se derriban las jerarquías entre lo que se considera académico y no, y, sobre todo, entre quien se considera capaz, por ser hábil, de enfrentar un camino de estudio y quien, por el contrario, se considera incapaz, por ser una persona con una discapacidad, de elaborar pensamientos y reflexiones válidos. La esperanza es, por tanto, que esta enseñanza pueda extenderse – como lo destacó el Documento de los Sabios (1997), al cual contribuyó un gran número de estudiantes – a todo el alumnado, ya que la filosofía puede contribuir efectivamente al crecimiento humano (Nussbaum, 2012), considerado en todos los aspectos. Para que esto se realice, es necesario que el profesor/a preste atención a cuestiones complejas, solicitando al alumno/a recurrir a diversas competencias, para permitirles acercarse a problemas reales a través de actividades basadas en el diálogo y el intercambio mutuo. Para trabajar en una perspectiva auténticamente interdisciplinaria, es necesario, además, que los/as docentes estén dispuestos a colaborar entre sí dentro del equipo, superando un enfoque rigurosamente disciplinista, que se enfoca exclusivamente en los contenidos a tratar en relación con el ámbito temático asignado. La calidad de la cooperación entre los docentes resulta central en garantizar los procesos inclusivos: de hecho, la corresponsabilidad entre el docente curricular y el docente especializado en apoyo puede contribuir efectivamente a la elaboración de rutas didácticas en las que todos/as los/as alumnos/as – incluso aquellos/as que presentan una discapacidad – tengan la oportunidad de participar activamente. Creemos que solo en estas condiciones es posible construir un contexto auténticamente inclusivo, capaz de derribar las barreras al aprendizaje, realizando plenamente el ideal pansófico de Comenio de “enseñar todo a todos”.

## REFERENCIAS

- Bacon, F. (2009). *Nuova Atlantide*. Milano: Rizzoli.
- Brezzi, F. (2021). L’educazione civica. Un itinerario filosofico per una cittadinanza compiuta. *Scuola democratica*, 12 (speciale), 277-287.
- Buccolo, M., Pilotti, F. y Travaglini, A. (2021). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Campanella, T. (2014). *La città del sole*. Milano: Feltrinelli.
- Caputo, A. (2019). *Manuale di didattica della filosofia: per l’insegnamento e apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti di scuola secondaria superiore*. Roma: Armando.

- Cioffi, F. (2001). La filosofia di fronte alla sfida della multidisciplinarietà. *Comunicazione Filosofica*, 8.
- De Bellis, E. (2024). La didattica della filosofia mediante l'analisi del metodo di scrittura dei filosofi. In A. Motta y L. Palumbo. *Le parole della filosofia. Le metamorfosi del vocabolario del pensiero nella storia*. Napoli: Federico II University Press. 421-429
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- De Rossi, M. (2023). *Costruire l'azione didattica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dewey, J. (1994). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiore, F., y Morrone, G. (2019). *Esercizi di pensiero. Fare filosofia con gli EAS*. Brescia: Scholè.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Giarolo, A., y Mancin, G. (2020). Didattica della filosofia: una riflessione a partire da Kant e Hegel per analizzare l'intreccio tra conoscenze e competenze. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(19), 141-155.
- Hegel, G.W.F. (1977). *Propedeutica filosofica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Manara, F. C. (2004). *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare: Appunti per una nuova didattica della filosofia*. Lampi di stampa.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento. [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010/indicazioni\\_nuovo\\_impaginato/\\_decreto\\_indicazioni\\_nazionali.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf). [last access 20/05/2024].
- More, T. (2021). *Utopia*. Milano: Mimesis.
- Moroni, I. (2006). *Bambini e adulti si raccontano: formazione e ricerca autobiografica a scuola (Vol. 10)*. Milano: FrancoAngeli.
- Nietzsche, F. (1882). *La Gaia scienza*. Torino: Fratelli Bocca Editori.
- Givone, S. (2015). Narrazione e mito. In U. Perone (éd.), *I sentieri della filosofia* (1). Rosenberg & Sellier, 60-78
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il mulino.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Disponibile su <https://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?Uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF> [last access 20/05/2024].
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Disponibile su [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [last access 20/05/2024].
- Rivoltella, P. C. (2012). Insegnare e apprendere per episodi di apprendimento situato: un esempio di didattica" non lineare. *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*. Lecce: Pensa MultiMedia, 7-9.
- Spinelli, E. (2023). Verso il XXV Congresso Mondiale di Filosofia.... *Comunicazione filosofica*, 51, 7-10.

# The Lifelong Training Of Financial Auditors Of The Ministry Of Finance (Central Government) And The Independent Authority Of Public Revenue (Independent Authority) In Greece. Current Situation

---

Nikos Tetradis

*University of Alicante (Spain)*

**Abstract:** This paper explores the current state of lifelong training for financial auditors in Greece's Ministry of Finance and the Independent Authority of Public Revenue. The study evaluates existing training programs, using interviews and a review of materials, and identifies key strengths and weaknesses. While both institutions provide solid initial training, there are gaps in ongoing professional development, particularly regarding updates on new financial regulations, auditing technologies, and fraud techniques. Furthermore, inconsistent training standards between the institutions impact audit practices. The paper recommends establishing a standardized continuing education curriculum and fostering a culture of continuous learning to enhance financial governance.

**Keywords:** Lifelong Training, Finance, Public Revenue

## 1. THE LIFELONG TRAINING OF FINANCIAL AUDITORS

It seems self-evident that quality is the goal in all educational activities. Quality as a social importance seems to gain increasing importance, as attempts are made to make it a dominant value of the educational landscape.

We accept that the imposition of social meanings is always imperfect, temporary, arbitrary and historically determined. Therefore, their interpretation and their meaning in the specific historical period is required. We will therefore attempt to examine quality in education as a dominant importance, as it has emerged in the European Union in the last decade.

First, we will compare the concept of control with the concept of evaluation in education, identifying their differences. We will also refer to the assumptions that make up the conceptual framework of quality in education, as determined mainly by supranational and international organizations: the European Union, the OECD, UNESCO and the World Bank. We will locate our concern in quality assurance, since this is the express purpose of the international debate and proposed policies.

In the second part of the text, we will refer to the proposed policy measures, reference points and indicators for the construction of a unified quality assurance system in adult education, and we will highlight its control function. Then, we will examine the research trends in the field of adult education, internationally and in Greece, tracing the volume of research production in the field of evaluation. Our assumption is that quality in education is primarily explored through evaluation, since not only the degree of achievement of each goal is evaluated, but also the broader results of

the educational intervention are judged, and the meaning attributed to their participation by those involved is explored, as well as the means and procedures used for quality assurance.

In the third part, we will attempt to examine whether the policy for quality assurance in adult lifelong learning results in measures that contribute to the development of the latter. Is quality assurance the main problem in this field, or is this particular problem masking the real problems? In particular, we will refer to the contrasts and contradictions of quality assurance.

## 2. FROM EVALUATION TO QUALITY ASSURANCE

In the last five years, we have been experiencing the violent restructuring of Greek society. All kinds of acquisitions are demolished under the weight of memoranda, agreements, demands, of “blackmail” by supranational institutions, against which any resistance seems futile. However, we should underline that: “Before and above the monopoly of legal violence, there is the monopoly of legal speech. And the monopoly of legal discourse is itself dominated by the monopoly of legal meaning” (Kastoriadis, 1990).

If it is indeed the case that legitimate, in the broad sense of the term, and dominant social meanings dominate the legitimate and dominant discourse, it is necessary to examine the dominant meanings in education as they are expressed and determine the dominant discourse in this field. We note that the imposition of social meanings is always imperfect and temporary and that the social meanings themselves are arbitrary and at the same time necessary, since they give and organize the meaning of social life (Kastoriadis, 1995: p.277-279) and in the specific field the meaning of lifelong learning for adults.

Let us first refer to the semantic framework of the evaluation. According to what we know, the first adult education institution financed by the European Social Fund immediately after the accession of Greece to the European Community in 1981 was the Popular Education Service of the Ministry of Education. In order to continue the funding the following year, in 1982, the European Social Fund proposed the realization of an external evaluation study of popular education activities (Demunder et al., 1984: p. 10).

In the following years, the evaluation of the educational programs co-financed by the European structural funds is included in their specifications and in the contractual obligations of the bodies that undertake their implementation (Vergidis, 2010).

The European Commission did not limit itself to establishing the evaluation as a necessary specification of the programs co-financed by the European structural funds. Funded the MEANS program (Méthodes d’Évaluation des Actions de Nature Structurelle), with the aim of establishing a coherent set of methods for effectively dealing with evaluation problems in the field of structural funds interventions (Commission Européenne, 1999: p. 5).

In the above study, four basic categories of evaluation questions are proposed (Commission Européenne, 1999: p. 74-75):

- The appropriateness of the objectives in terms of identified needs and priorities.
- The effectiveness of the program in terms of objectives.
- The efficiency in terms of the production of results/products of the program in relation to their costs.

- The usefulness of the results/products of the program for the beneficiaries.

In addition to the above general evaluation criteria, the sustainability or maintainability of results, equivalence, coherence, synergy and reproducibility are additionally proposed.

The meaning of evaluation had to be theoretically clarified in comparison with control (control or audit). The fundamental differences between the semantic framework of evaluation and the semantic field of control were emphasized. In particular, Demunter (2001) pointed out that:

- The audit is carried out with a pre-existing reference model as a starting point, external to the audit process. The evaluation process – as it develops – modifies and enriches the pre-existing frame of reference, by investigating the unexpected, the side effects, as well as the possible distorted results.
- The audit subscribes to a completely normative approach. The evaluation primarily explores the social significance and subjective meaning of the program's results.
- Control is based on the fragmentation of reality into simple and distinct elements, so it is extremely analytical. The evaluation approach, on the contrary, is synthetic, combinatorial and dialectical.
- Control is based on the assumption that interventions are transparent, coherent and homogeneous, therefore it is methodized outside of time, history and social problems. The evaluation is placed in each historical-social context and takes into account the involvement of the active subjects and the social stakes.

The two semantic frameworks – evaluation and control – seem to have in common the determination of the quality of an educational program. The audit attempts to ensure quality by applying a detailed pre-made reference model. Through evaluation, quality is primarily related to the interpretation of the results by those involved. These are therefore two completely different approaches to quality, which also refer to experts with completely different professional characteristics. For evaluation, researchers are needed, while for control, auditors are needed.

We add that the humanistic/progressive approach to quality (Vergidis, 2011) is mainly characterized by a broad interest in the personal development of the participants and social development, giving greater emphasis to the educational process. The other approach to quality is economic and is mainly interested in effectiveness, efficiency and measurable learning outcomes (Vergidis, 1993). It was promoted by the World Bank in the 1990s and replaced the concept of improvement in its rhetoric (Barrett et al., 2006). We should underline that the Thematic Working Group (TWG) on quality in adult learning (TWG, 2013a), which was established under the Open Method of Coordination of the “Education and Training 2020” program (EC, 2020), uses the term quality based on the definitions of ISO8402 and ISO 2000.

As the main dimensions of quality, the thematic working group considers those proposed by the UNESCO Institute for Lifelong Learning:

- Equity in access and participation in adult education and training.
- Efficiency as the ratio of costs to benefits.

- Effectiveness, which captures the means-results relationship in terms of learning outcomes and taking into account the time it took the trainees.
- Relevance of the objectives of the program, mainly in relation to the economic strategy.

The express aim of the TWG (2013a) is to promote systematic and informed dialogue about the quality of adult learning, based on measurable and quantitative data. It is clear that there is a tendency to quantify the dimensions of quality, as well as a tendency to emphasize effectiveness and efficiency. However, it is pointed out that the main challenge is the piecemeal and fragmented approach to quality assurance, while the main objectives of the quality assurance framework are defined (TWG, 2013a):

- The common “language for quality”.
- The common reference framework to ensure transparency and consistency.
- The systematic approach to quality at all levels.
- Systematic monitoring with measurement tools.

The TWG proposes a specific quality assurance toolkit, which includes a provider certification framework with ten criteria. A description of each criterion, key questions, a detailed list of executive quality control points and a profiling grid, as well as indicators quantifying the data for each key question are listed.

### **3. QUALITY ASSURANCE AS A PROJECT**

As we see, quality assurance is a comprehensive control system, with a toolbox, that aspires to cover the whole range of lifelong learning activities for adults. The economic approach, based on the theory of human capital, aims, as TWG (2013a) states, to develop a policy hand book with criteria, key questions, quantitative indicators, lists of control points and tables with the characteristics of executives, which will ensure the quality of lifelong learning. The quantification of adult lifelong learning is therefore combined with its fragmentation into simple and distinct elements. The “whole” is reduced to its individual measurable elements, with the implicit and tenuous assumption that it is their sum.

A second Thematic Working Group on Financing Adult Learning (TWG, 2013b), which was also established in the framework of the Open Method of Coordination for the EC 2020 programme, proposes the elaboration and use of a specific quantitative value for the various economic and social benefits, the finding of Open Educational Resources, the encouragement of individuals and social organizations contribute to the financing of adult learning, as well as the establishment of European performance indicators to compare the effectiveness of funding instruments (TWG, 2013b). The implicit assumption is that all the benefits of adult education can be quantified and optimized.

Based on the above, it is clear that quality assurance is an instrumental control process, with effectiveness and efficiency as dominant dimensions. Table 1 shows the proposed numerical calculation of internal and external effectiveness and efficiency.

**Table 1.** Interior and external effectiveness and efficiency of diplomas systems. *Source: Barrett et al. (2006)*

<b>'s count inputs Measurable outflows</b>
<b>C. M n financial D. Financial</b> (e.g . learning ) (e.g . profits)
<b>A. M n economic</b> (e.g . number s didactic n books , Internal or efficiency a External effectiveness organize the class ) (technical or efficiency : C/A ) (N/A)
<b>B. Financial</b> (e.g . cost s didactic n books , Internal or efficiency a External efficiency salary i trainers ) (effectiveness/cost : Y/B ) (benefit/cost : D/B)

As can be seen from Table 1, the smaller the measurable inputs and the larger the measurable outputs, the higher the effectiveness and efficiency. Therefore, inputs should be minimized and outputs maximized.

This is the complete acceptance of the positivist epistemological paradigm. It is interesting to note that 16 quality indicators for school education were proposed in 2000 to measure quality (European Commission, 2000). In adult education, quality has been explicitly included in the objectives of the European Union since 2006 (TWG, 2013a).

It therefore seems that the tendency to downgrade the differences between school education and adult education in the context of lifelong learning, on the one hand, by using the same educational means and infrastructures, on the other hand, by imposing the dominant importance of instrumental control in adult education as well. We note that the positivist paradigm includes not only the instrumental control and quality assurance of lifelong learning with ISO standardization, but also the version of evaluation-measurement that focuses one-dimensionally on the product (Vergidis, 2010).

If we accept this importance of quality in education, which results from control, standardization with ISO and, in the best case, from evaluation, it is reasonable to ask the following question: to what extent control, standardization and evaluation have been studied by the researchers, internationally and in Greece, in the field of lifelong education of adults?

It is initially surprising that both of the thematic working groups on adult learning that we have referred to, as can be seen from their literature, use almost exclusively CEDEFOP studies, recommendations and decisions of the European Council, communications and reports of the European Commission, reports and directives European Parliament, as well as some OECD and UNESCO studies. Are there no published research papers on these topics in scientific journals? Have these issues not been studied by the adult education research community?

From the investigation of the research trends (Karalis, 2008) for the period 2001-2005 in six international journals of the field, it appears that in general the evaluation of adult education actions is of little concern to researchers (Table 2).

The international research community is primarily concerned with the analysis of institutions and policies in the field of adult education, with its social, economic and cultural dimensions, as well as with the epistemological composition of the field.

**Table 2.** Researchers sectors and objects in international periodically

Sectors and objects	Number depending on the times	%
<b>1 Foundation of of course</b>	<b>204</b>	<b>36.5</b>
1. a Scientifically formation	76	13.6
1. b About the m n typical s and i formal education	26	4.7
1. c Education and learn n oh s continuous	47	8.4
1. d Theories of learning	55	9.8
<b>2 Macro asst</b>	<b>260</b>	<b>46.5</b>
2. a Social , financial and cultural dimensions of education s adults	82	14.7
2. b Analysis n institute n and politicians	119	21.3
2. c History amounts to a	13	2.3
2. d Characteristics come of age n from learners	13	2.3
2. e Social sex	33	5.9
<b>3 Means asst</b>	<b>62</b>	<b>11.1</b>
3. a Investigation from educational law of necessity	9	1.6
3. b Participation or from learners	30	5.4
3. c Design of programs	20	3.6
3. d Evaluate the programs	3	0.5
<b>4 Small asst</b>	<b>33</b>	<b>6.3</b>
4. a Educational method i and techniques	28	5.4
4. b Dynamic let's team	5	0.9
<b>Total</b>	<b>559</b>	<b>100</b>

Source: Karalis (2008)

The same analysis of publications in scientific journals of Adult Education from 2005 to 2013 shows that scientific activity and authorship in Greece are also situated within the epistemological framework of the field, focusing on adult learning theories, as well as on teaching methods and techniques (Table 3).

**Table 3.** Researchers sectors and objects (education adults)

Sectors and objects	Number texts	%
<b>1 Foundation of of course</b>	<b>43</b>	<b>38.7</b>
1. a Scientifically formation	18	16.2

Sectors and objects	Number texts	%
1. b About the m n typical s and i formal education	5	4.5
1. c Education and learn n oh s continuous	6	5.4
1. d Theories of learning	14	12.6
<b>2 Macro asst</b>	<b>26</b>	<b>23.4</b>
2.a Social, economic and cultural its dimensions education adults	6	5.4
2.b Analysis institutions and politicians	11	9.9
2.c Historically amounts to a	3	2.7
2.d Characteristics adults from learners	5	4.5
2.e Social sex	1	0.9
<b>3 Means asst</b>	<b>23</b>	<b>20.7</b>
3. a Investigation from educational law of necessity	2	1.8
3. b Participation or from learners	5	4.5
3. c Design of programs	6	5.4
3. d Evaluate the programs	10	9.0
<b>4 Small asst</b>	<b>19</b>	<b>17.1</b>
4.a Educational methods and techniques	14	12.6
4.b Dynamic let's team	5	4.5
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>100</b>

Source: Vergidis and Vaikousi (2015)

Comparatively, it looks that the Greek scientific community shows bigger interest for her evaluation programs to educate adults. However, the emphasis in epistemological formation of fields on theories of learning, and techniques of teaching is a clear indication that the interests of the scientific community diverge from the aim of the European educational policy, although where the evaluations are financed.

#### 4. IMPLEMENTATION PROBLEMS

Quality assurance in adult lifelong learning, as described by the two TWGs (2013a; 2013b), does not seem to have been fully implemented, so that the problems and results of its implementation can be studied. Undoubtedly, however, this is an instrumental control based on standardized indicators, key questions and lists of control points. Therefore, the implementation of quality assurance requires the suitable auditors, who will monitor the implementation of the programs and record the evolution of the values that the various indices will receive. Accordingly, provider executives and trainers will have the obligation to make every effort to achieve

appropriate values in the various indicators and to meet the respective list of control points. The question is what kind of managers and educators can contribute to the development of lifelong learning for adults. According to Merton (1968: p. 194), there are five ways of adapting the individual to society, as shown in Table 4.

**Table 4.** Typology ways atomic for fitting. Source: Hughes and Koehler (2007: p. 290); Merton (1968: p.194).

Way adjustment Cultural goals Institutionalized inside
1 . Comply with ++
2 . Ka inotomi a +-
3 . Ty polatri a - +
4 . Margin of poetry --
5 . Uprising + - + -
(+ ) From street
(- ) Dismissal
(+ - ) Reject n of n dominant n I deserve n and replace with new s values

With Merton's typology as a point of departure, we can reflect on the great, if not exclusive, emphasis that characterizes quality assurance on the compliance of those involved with the institutionalized means and standardized indicators. Before we ask whether quality assurance actually improves quality, let's ask what kind of executives are required to achieve quality assurance. As we have already underlined, auditors are required for auditing.

In our opinion, the subjective meaning of this process will lead executives and trainers mainly towards compliance and formality rather than towards creativity, initiative and innovation, which according to official texts of the Commission of the European Communities are a strategic challenge for the European Union (Commission of the European Communities, 2008; European Communities, 2007). Also, we consider it contradictory to want to develop creativity, initiative and innovation in students with standardized procedures, which are very difficult to measure qualities such as creativity and enterprise.

In a world characterized by fluidity and complexity, in which it is argued that the workforce should be trained for unpredictable labor market needs, lifelong adult learning seems to tend to acquire school characteristics, despite individual positive actions such as training and the certification of trainers.

Habermas argues that "there is no single mold into which we can squeeze all knowledge" (in Giddens, 2006). According to Habermas, knowledge takes three forms, corresponding to different aspects of human society (Table 5).

**Table 5.** Forms her knowledge against Habermas. Source : Giddens (2006)

Aspects of the human society	Comparative her knowledge difference	Forms of science
Work a	Predict the and control s	Empirical analysis Sciences
Interaction or	Understanding or the u meaning of	Historical interpretations Sciences
Sovereign a (power )	Eharafetis n	Critic or theory

Knowledge that focuses on the prediction of events and control refers to the aspect of human society that concerns work, that is, according to Habermas (1990: p.133), “purpose-rational action”. However, in communication between individuals and more broadly in symbolic interaction, the interest is focused on the understanding of meaning. So positivism wrongly extends control and prediction to all aspects of human society. Paraphrasing Habermas, we can argue that there is no single mold into which we can fit all kinds of learning.

However, despite the emphasis on procrustean standardization that the instrumental control and quality assurance model seems to imply, we should underline the need for specific quality specifications, which will also be evaluated in terms of their functionality and contribution, as well as based on their meaning by those involved. If we accept that quality in adult lifelong learning consists of three components (the quality of the structure, the quality of the learning process and the quality of the results (TWG, 2013a)), in our view, it seems to some extent possible to define specifications, criteria and indicators for educational structures and procedures for evaluating educational results, with the reservations we have already formulated. On the contrary, the fragmentation and quantification of the learning process create significant problems.

According to Habermas (in Rogers, 1999: p. 146), three hierarchical types of learning are distinguished, which correspond to aspects of human society (Table 5):

- Instrumental learning, placed by Habermas at the lowest level of his scale,
- Communicative learning, which concerns changes in interpersonal relationships and interpersonal understanding;
- The emancipatory/liberating learning, which concerns the transformation of our cultural and personal assumptions and is placed at the highest level. Habermas argues that all educational activities develop all three types of learning, which are characterized by different methods of inquiry, training and assessment (Rogers, 1999). Since, as we have shown, the quality assurance approach is part of the positivist paradigm, it is primarily concerned with instrumental learning. Consequently, communicative and emancipatory learning – since they are hardly subject to instrumental control, given that they are not quantifiable and their fragmentation into individual simple and distinct elements distorts the learning process itself – is degraded and weakened. Besides, the learning outcomes are examined, according to a recommendation of the European Parliament and the Council (2008), exclusively at the level of knowledge and skills, to which the quality assurance criteria and indicators refer. Changes in interpersonal relationships, understanding of meaning, and transformations of personal and cultural assumptions escape the instrumental control of

processes. As Habermas (1990: P. 133) underlines, communicative action is determined by mutual behavioral expectations of those involved, which must be recognized and understood by the acting subjects.

## 5. CONCLUDING REMARKS

We have highlighted the importance of dominant meanings for the enforcement of the dominant discourse and the corresponding policy in education. Starting from this assumption, we compared the semantic frameworks of evaluation and control and showed that – through instrumental control – quality assurance is attempted by applying a pre-constructed and quantified detailed reference model. On the contrary, in evaluation, quality is mainly related to the meaning of education by those involved. As can be seen, a humanistic/progressive approach to quality has been created, which is related to the personal and social development of the participants, and a distorting economic approach to quality, which is unequivocally related to effectiveness, efficiency, measurable learning outcomes, standardization and finally with a hyperconcentrator instrumental control.

This extreme economist approach to quality was established by supranational and international organizations (World Bank, OECD, European Union) and is based on building measurable quantitative data for adult lifelong learning actions. “Quality assurance” (based on ISO 8402 and ISO 2000) thus presupposes fragmentation, standardization and piecemeal quantification to control each individual element.

The imposition of control – in the form of quality assurance – as central to social importance in lifelong learning leads to the tendency to minimize inputs, i.e. resources, and maximize outputs, in order to achieve greater internal and external effectiveness and efficiency.

As we have underlined, the reports of the two thematic working groups use almost exclusively normative texts of supranational organizations. From the investigation of the articles in international scientific journals of the field and in the journal *Adult Education*, it emerges that the evaluation of lifelong adult education actions has not concerned the scientific community of the field to a significant extent. Consequently, we do not have sufficient research data on their quality and, even more so, we do not have factual data on the results of the implementation of quality assurance mechanisms, nor comparative data on the two different approaches to quality that we referred to. Moreover, as it emerges from the study of international literature (as cited in Giannakopoulou and Hassapis, 2011), there is no commonly accepted and applicable concept of quality, nor universally accepted quality criteria.

The decisive question, which the experts of the international and supranational organizations not only do not answer but do not even ask, is whether the instrumental control imposed by the institutionalization of quality assurance mechanisms actually contributes to the achievement of the desired quality of lifelong education actions adults.

As we pointed out, auditing requires auditors. The staffing of adult education institutions with a multitude of auditors and the compliance of those involved in standardized procedures, criteria, indicators and checkpoints are not expected to develop innovation, initiative and creativity. In our view, formalism will probably be strengthened.

Furthermore, purpose-rational action covers only one aspect of human society. The learning process presupposes the interaction of those involved and, according to Habermas terminology, the development of communicative action.

Therefore, instrumental control and its epistemological assumptions do not cover lifelong learning actions and ignore communicative action. The social meaning quality seems to be used to strengthen instrumental control, with dubious results in terms of improving adult lifelong learning actions.

## 6. SUMMARY

The lifelong training of financial auditors within Greece's Ministry of Finance and the Independent Authority of Public Revenue (AADE - Ανεξάρτητη Αρχή Δημοσίων Εσόδων) is an evolving and structured effort aimed at ensuring that auditors possess the most current and relevant skills to effectively manage public finances and ensure compliance with tax laws. Here are key aspects of this training:

- **Regulatory Framework:** The Ministry of Finance and AADE are governed by both national and EU regulations. Training programs are often developed to keep pace with changes in laws and policies, including EU directives on taxation and financial regulation.
- **Continuous Professional Development:** The concept of lifelong learning is integral in the realm of financial auditing. Continuous professional development (CPD) is encouraged, and in some cases required, to maintain professional certifications and competencies. This includes updates on new financial regulations, auditing standards, tax law changes, and technological advancements in auditing practices.
- **Use of Technology:** With the rise of digital platforms and tools, training also focuses on equipping auditors with knowledge and skills in digital literacy, data analysis, and the use of specific software that are critical in modern auditing processes. The AADE, for instance, has been proactive in digitizing tax services and processes, necessitating continuous training in these new technologies.
- **Formal Training Programs:** Both the Ministry of Finance and AADE provide structured training programs that can include seminars, workshops, and courses. These may be developed and delivered internally or in collaboration with external bodies such as higher education institutions, international organizations, or private sector partners.
- **Certification and Specialization:** Auditors are often encouraged or required to pursue further certifications in accounting, auditing, and financial management. Specialized courses related to tax law, international accounting standards, and EU financial regulations are common aspects of the training landscape.
- **Challenges and Adaptations:** The need for training in cybersecurity and the prevention of fraud and corruption is increasing. Moreover, the COVID-19 pandemic has highlighted the need for remote auditing capabilities, thus adjusting training priorities and methods accordingly.
- **Collaborative Initiatives:** Training often involves collaboration with international fiscal organizations such as the International Monetary Fund (IMF) and the European Commission, which provide resources, expertise, and sometimes funding for training initiatives.

In summary, the lifelong training of financial auditors within the Greek Ministry of Finance and the Independent Authority of Public Revenue is comprehensive, aiming to keep pace with the dynamic nature of financial regulations, technological advancements, and best practices in financial management and tax administration. This continuous training ensures that auditors are well-equipped to uphold the integrity and efficiency of Greece's financial governance systems.

## REFERENCES

- Barrett, M. A., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J., & Ukpo, E. (2006). The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education. *EdQual Working Paper 3*. Bristol: University of Bristol, Graduate School of Education.
- Commission of the European Communities. (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*.
- Demunter, P. (2001). Evaluation: Theoretical and practical approach. In G. Bagakis (Ed.), *Educational Programs and School Evaluation* (pp. 43-69). Athens: Metaichmio.
- European Commission. (1999). *Evaluer les programs socio-économiques : Conception et conduite d'une evaluation* (Vol. 1, Collection MEANS). Luxembourg: Communities Européennes.
- European Commission. (2000). *European Report of May 2000 on the Quality Indicators*.
- Giannakopoulou, E., & Hasapis, D. (2011). A critical analysis of policies and systems of European countries to ensure the quality of adult education programmes. In A. Papastamatis, E. Valkanos, E. Panitsidou, & G. Zarifis (Eds.), *Lifelong Learning and Educators Adults: Theoretical and Empirical Approaches* (pp. 114-128). Thessaloniki: University of Macedonia Publications.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- TWG. (2013a). *Final Report*, 24/10/2013.
- TWG. (2013b). *Final Report*, 22/10/2013.
- Vergidis, D. (1993). Neoliberal educational policy and teacher training. *Contemporary Education*, 69, 43-49.
- Vergidis, D. (2010). Scientific and methodological starting points for the evaluation of adult education programs, contexts and stakes: The evaluation of the "Second Chance Schools" program. In D. Vergidis & A. Kokkos (Eds.), *Adult Education: International Approaches and Greek Pathways* (pp. 43-69). Athens: Metaichmio.
- Vergidis, D. (2011). Anthropocentric and socio-centric adult education. In B. Karavakou (Ed.), *Lifelong Learning: Interdisciplinary Approaches* (pp. 43-69). Thessaloniki: University of Macedonia Publications.
- Vergidis, D., & Vaikousi, D. (2015). The influence of the critical approach on the development of adult education in Greece. In *What's the Point of Transformative Learning?* (pp. 114-128). Athens: ESREA.

# Current State Of Information Systems In Schools In Greece

---

Aikaterini Xenidou

*University of Alicante (Spain)*

**Abstract:** This paper analyzes the state of information systems in Greek schools, focusing on their integration, effectiveness, and challenges. It uses a mixed-methods approach, combining quantitative data from surveys and qualitative insights from interviews. The study reveals significant disparities in digital infrastructure, with urban schools benefiting from advanced systems while rural schools face basic issues like poor internet access and outdated hardware. Despite government efforts, gaps in IT training for educators and concerns over data privacy remain. The COVID-19 pandemic highlighted existing weaknesses but also spurred improvements. Recommendations include increased investment in infrastructure, enhanced educator training, and stronger data security policies.

**Keywords:** information systems, pandemic, technology, school management

## 1. DEFINITION OF INFORMATION SYSTEMS

The information system can be defined as a whole of interrelated elements that collect or retrieve, process, distribute, store information that supports control and decision-making in an organization. Information systems can also help executives and staff analyze problems, create new products, and visualize complex issues.

Information systems contain information important to some important people, places and things within the organization or the surrounding environment. (Folinas, 2006)

By the term information we mean, data (called streams of primary elements, which represent events that occur in organisms or in the natural environment, before they are organized and shaped in a way that is useful and understandable to people) that have been shaped in such a way to make them understandable and useful to people.

Another definition that could be given for information systems is that it is a set of human processes and automated computer systems, specified for collecting, recording, retrieving, processing, storing and analyzing systems. These systems can include software, hardware, and a telecommunications component. From this definition, we verify that in order to have a good result of information systems that support the operation of the business or organization, the following conditions are necessary: the existence of well-defined procedures, the correct identification of the necessary data, the appropriate training of human resources, the existence of appropriate material and availability of appropriate software. (Kenneth, 2006)

Of course, every information system has advantages and disadvantages, as well as positive-negative effects on humans.

## 2. ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF INFORMATION SYSTEMS

The company can know its strengths and weaknesses, due to the reports of the revenues and the performance of the employees. This can help the business to change its processes and business operations for the better. It also gives an overview of the business and functions as a communication and planning tool. Another advantage that should be mentioned is that information is a great asset for any business in the competitive world. Listed below are some advantages of using some information systems. (Kenneth, 2011)

The information systems (TPS), manage the company's transactions, making it even easier to coordinate the work, as they provide detailed and specialized reports to the senior management organization or business. (Kenneth, 2011)

An advantage provided by Management Support Systems (ESS) is that they keep the management of the company informed, in contact with the rest of its executives. DSS systems on the other hand are fast, flexible, adaptable and support the decision process. Management Information Systems (MIS), on the other hand, focus on control procedures, while at the same time modernizing them, giving detailed reports to senior executives. Also, businesses and organizations benefit from the use of information systems (ERP), since they focus on valid and timely information, as they simultaneously speed up and reduce the cost of processes. In other words, they form the overall planning of the company's production, stocks and sales, which it achieves. (Kenneth, 2011)

The positive results from the use of information systems are: much faster than people in calculations, they help the company to have knowledge about the preferences and habits of consumers, they are responsible to some extent for the progress of medicine, etc. (Kenneth, 2013)

In addition to the advantages mentioned above, information systems also have disadvantages. For example, information systems (TPS), which contribute significantly to the course of the business, as it organizes several functions of the business, such as the procurement of raw materials and quality control. Errors are also identified that can exclude the company from its goal, also many times the transaction processing systems are so necessary in a business, that their failure for a few hours can mean the death of a company and even the companies connected to it. (Kontoulis, 2022)

MIS systems, on the other hand, lack creativity and effective quality information, as they are not easily adaptable and compared to other information systems, their analytical ability is not sustained. In other words, they are not flexible at all and have little analytical capabilities. (Kontoulis, 2022)

DSS systems, on the other hand, have the disadvantage that they only work within the business environment itself (as opposed to management support systems that are designed to incorporate data about external events, such as a new tax law or data about competitors), and due to the burden of the system with new users, its performance decreases significantly. (Kontoulis, 2022)

Finally, the disadvantage of information systems (ERP) is that to create and develop them, they are a time-consuming process, which is very expensive. Also, compared to other systems, it is not an easy and flexible system, and thus integration problems are created. Users should have the appropriate knowledge and training to be able to use it. In terms of technology, it is

not easily adapted to the needs of each business, which leads to maintenance and upgrading at regular intervals. So in terms of the financial level, a lot of money is spent. (Kenneth, 2013)

More briefly, we can say that the negative results from the use of information systems are, when and if their operation stops, they cause destruction to the company, they close many jobs, and through the concentration of data, the property can be easily violated, etc.

### **3. DIMENSIONS OF INFORMATION SYSTEMS**

An organization or business needs information and an efficient organization to function. An organization is managed with the help of processes and systems, with a dominant role being information systems, which provide data and support everything else. (Lalos, 2021)

The effectiveness of information systems requires an understanding of the people, organization and information technology that shape the systems. Therefore, the dimensions of the information systems as it follows from the aforementioned are three.

- People
- Organizations
- Technology

#### **3.1. People**

Every business is the sum total of all the people who work in it and run it. The same is true with information systems. Information systems are not useful without skilled people to build and maintain them, but also without people who understand how to use a system's information to meet their goals. (Lalos, 2022)

Businesses need many different kinds of skills and people, from managers to employees. The role of executives is to find solutions to issues that arise in the organization, find action plans to achieve problems in the organization, and generally make decisions. Executives perceive the business challenges in the corporate environment, formulate the organization's strategy, and allocate human and financial resources for the success of the strategy and project coordination. They also have to create new products and services, as well as reinvent the organization from time to time. (Lalos, 2022)

An important part of managers' responsibility is creative work driven by new knowledge and information. Information technology can play an important role in helping managers develop innovative solutions to the problems that will arise.

#### **3.2. Organizations**

Information systems are part of organizations. Organizations have a structure and consist of various levels and specialties. A business is organized as a hierarchy with increasing authority and escalating responsibility. At the upper level of the hierarchy are the managerial, technical and specialized staff, while at the lower level are the clerical staff. The company employs and trains specialists to carry out its various business functions. It also creates information systems to serve these various specialties and their various levels. (Lalos, 2023)

Every organization has a culture, that is, a fundamental set of perceptions, values and ways of acting that have been accepted by most of its members. Elements from the organization's culture are always integrated into its information systems.

Different levels and specialties within the organization create different interests and considerations. These considerations often conflict with each other. Conflicts form the basis for organizational politics. (Lalos, 2023)

### **3.1. Technology**

Information technology is one of the many tools that managers use to cope with change and increasing complexity.

Computer hardware: is the hardware used for the input, processing and output activities of an information system. It consists of computers of various kinds and sizes, various input, output and storage devices, and telecommunications devices that connect the computers together. (Lalos, 2023)

Computer software: is the set of detailed predefined instructions that control and coordinate the work of computer hardware components in an information system.

Data management technology: consists of the software that controls the organization of data on physical storage media. (Lalos, 2023)

Telecommunications and networking technology: consists of both hardware devices and software. It connects the various hardware components and transfers data from one physical location to another. Computers and communications equipment can be connected to networks to share data, images, audio and video. A network connects two computers, mostly for the purpose of sharing data or resources, such as a printer.

## **4. THE ROLE AND LIFE CYCLE OF INFORMATION SYSTEMS**

An information system helps control, coordinate, analyze problems, make decisions, and develop new products. From the moment the business or organization begins its creation, then its existence also begins. Then the basic requirements of the functions are determined by the information system and are designed to meet the requirements of the business. (Lalos, 2023)

Information systems help to

- Fast and accurate data processing
- Fast communication between sites
- And in the large storage capacity

In the study of information systems, scientific fields play an important role: informatics, sociology, organizational and behavioral theory, political science, psychology, etc.

Over time, the company or organization decides to create a new modern information system, then there is its development period, followed by its operation period until a certain time limit, where the company or organization decides that it does not meet the requirements and withdraws it.

The life cycle includes many activities which are grouped together: exploratory study, feasibility study, requirements analysis, implementation, control, planning, etc. (Lalos, 2023)

## 5. GENERAL INFORMATION AND INFORMATION SYSTEMS ACTIVITIES

Every information system should:

- Process all information to meet needs.
- And to effectively and efficiently identify the needs of the people using the information system.

However, in order for an information system to make these a reality, it should:

- To make the retrieval, storage, processing, presentation and dissemination of information more efficient.
- To make the support of operation, control and strategic planning processes of the organization or business more effective.
- As well as providing the necessary tools and appropriate learning with the users dealing with the information system, in order to improve the decision-making process. (Pearlson, 2024)

On the other hand, every company uses information systems for the following reasons:

- For fast and accurate data processing.
- Due to large storage capacity and for high-speed communication between locations.
- For immediate information access and coordination of individuals, groups and organizations.
- To increase efficiency and to support the decisions that will be made in the business. (Pearlson, 2024)

Depending on the financial possibilities and needs of a company, however, the corresponding information system is used. Some of the information systems are analyzed below.

- 
- Human resource system: human resource information systems support activities such as finding prospective employees, keeping comprehensive records of existing staff, and creating programs to develop the organization's capabilities and skills. These systems determine the staffing needs (e.g., skills, job categories, etc.) for the success of the company's long-term plans. At an administrative level, these systems help executives monitor and analyze recruitment, placement and staff compensation. (Tasopoulos, 2005)
  - Management information systems (MIS): management information systems serve the management of the organization, providing executives with reports or with the possibility of direct access to current performance data and historical orphan data. Usually these systems are suitable for indoor rather than outdoor or environmental events. MIS mainly supports

the planning, control, and decision-making functions at the managerial level. They also summarize and report data on the company's core business activities. In conclusion, these systems cater to executives interested in weekly, monthly and yearly results, and rely on data from the underlying transaction processing systems. (Tasopoulos, 2005)

- Decision support system (DSS): these systems serve the administrative level of the organization. They help executives make decisions on fast-changing and unique issues. These systems also use internal information from the TPS and MIS systems, but often also accept information from external sources, such as current stock prices. Decision support systems have greater analytical capabilities than other systems. They are designed so that users can work directly with them, and include user-friendly software. (Tasopoulos, 2005)
- Management support system (ESS): senior managers use management support systems to make decisions. These systems serve the strategic level of the organization and deal with cases of emergency decision-making, which require judgment, evaluation, and disposition because there is no pre-agreed process for reaching a solution. They are designed to incorporate data on external events, such as new tax legislation, and also draw summary information from internal MIS and DSS. In conclusion, they filter, summarize and track critical data, with an emphasis on reducing the time and effort required to provide useful information to senior management. (Tasopoulos, 2005)
- Office automation system (OAS): they address the cognitive organizational level and serve the users of the data, who do not have special scientific knowledge. In practice, they do not produce new information and new knowledge. They communicate with customers and suppliers or with other businesses and serve as tools of information flow.
- Transaction processing system (TPS): are the basic business systems, which serve the executive level of the organization. The transaction processing system is a computerized system that performs and records the current day-to-day transactions necessary to conduct business. An example is the entry of sales orders, payroll, maintaining personnel data, etc. Executives need TPS to monitor the state of internal operations, and the company's relations with its external environment. TPSs are also the primary sources of information for the other types of systems. (Tasopoulos, 2005)
- Business Resource Planning System (ERP): these are systems that, with their tools, provide the possibility of competitiveness for many years. It is a sequence of immediately implementable application packages, which cover all the functions of a business. In addition, it provides integrated information solutions for the best and most efficient management and planning of resources, and also enables the company to operate coordinated as a single whole, guided by the information that it receives from the environment. (Tasopoulos, 2005)

The activities by which an information system produces information are as follows:

- Input: input captures or collects primary data from within the organization or from its external environment.
- Processing: converts this raw input into a more understandable form.

- Output: conveys the processed information to the people or activities that will use it.
- Feedback: information systems also need feedback, which is output that goes back to the appropriate members of the organization, to help them evaluate or correct the input phase. (Tasopoulos, 2005)

## 6. THE BASIC RESOURCES OF AN INFORMATION SYSTEM

The basic resources of an information system are:

Human resources (end users, IT specialists). All information systems include people, and for this reason IS are characterized as social systems. The people who participate in an IS are either end users who directly or indirectly use the information it produces. End users can be engineers, clerks, accountants, etc., or IT specialists who develop and operate the systems. IT specialists include system analysts, programmers, computer operators, etc. (Rainer, 2020)

Material resources (the set of devices used to input, process, and store data). The material resources include: the hardware, i.e. the computer systems which consist of a central processing unit, the peripherals, the telecommunications networks and the media used for data storage (paper, hard drives, etc.) Software resources (programs and processes). This term includes:

1. The software system, which controls and supports the functions of the computer.
2. The application software that provides the end user with the ability to process a specific problem (such as payroll).
3. The procedures, i.e. instructions to the people who use the software, such as instructions for filling in a form or instructions for using a program. (Rainer, 2020)

Data resources (databases, models and knowledge). Data is an important resource for an organization. The data takes various formats and are organized into:

- 1) Databases that store and manage organized data.
- 2) Pattern bases that store mathematical and logical patterns that contain relationships, calculations, and analytical techniques.
- 3) Knowledge bases that store facts and rules about various problems. (Rainer, 2020)

## 7. THE MOST IMPORTANT PURPOSES OF MANAGEMENT SYSTEMS

The most important purposes of business management information systems refer to the following:

- In the collection and storage of data, which with appropriate processing are transformed into useful information. Data are events or observations that can be recorded. Data are actually values of some attributes belonging to entities. To be useful they should have some characteristics that define their quality: accuracy, completeness, relevance and availability. Data is collected from various sources.

- Data processing, which includes calculations, comparisons, classifications, and categorizations. For example, data relating to a customer's purchase may:
  - to be added to the total of the customer's purchases
  - To be compared with the amount that makes the customer the beneficiary of the discount
  - To be classified according to the product codes that were bought by the customer and classified into product categories (e.g., food, detergents).
- In the provision of operational information to employees, to carry out in the best possible way their daily transactions and activities related to the short-term planning and control of the business. Information can be disseminated in various formats (messages, forms, reports, lists, etc.). The extension of the enterprise's value chain, through the connection of the enterprise's information system with those of its suppliers, intermediaries and customers, cooperate in order to create benefits from the acquisition of additional information. (Rainer, 2020)

## **8. METHODOLOGY OF DEVELOPING AN INFORMATION SYSTEMIC**

The methodology of developing an information system consists of the following stages.

1st stage: is defining the problem. The frameworks within which the study will be carried out are clearly defined. An attempt is made to approach the real problem, and the alternative solutions that exist are described. 2nd stage: is the feasibility study. The documentation of the implementation is approached in an analytical way, alternative ways of implementing the project are recorded, while at the same time a first attempt is made to record the possible effects of its implementation and especially the cost-benefit relationship. (Lalos, 2023) In particular, it is recorded:

1. The technical feasibility of the project: comparison of technical possibilities and requirements of the project.
2. The operational feasibility of the project: the involved departments of the business are determined.
3. The economic feasibility: a first recording of its cost is attempted project.
4. The expediency of staff behavior: staff relations with the new system, reassignments and employee and departmental relations are examined. (Lalos, 2023)

3rd stage: is the analysis of the existing situation: an attempt is made to capture the existing situation in the company in an analytical way, through the recording of the system structure, in order to identify the strong points at the following levels:

1. Processes: interfaces between departments, workflow.
2. Personnel: human resource management policy, personnel development, personnel knowledge and skills.
3. Administration: administrative structure, level of knowledge, administrative mentality team, communication, control with the rest of the staff.

4th stage: is the definition of the requirements. In this stage, the users' requirements are recorded and at the same time they are evaluated based on their efficiency, their economic

feasibility, and the goals-aims of the administration. An attempt is made to predict the future requirements of the users, as a result of the use of the system. (Lalos, 2023)

5th stage: is the design of the system. This stage is divided into general and specific design, and aims to capture the structure of the system, the description of the equipment in hardware and software, the procedures and controls required. (Lalos, 2023)

1. General design: includes, process format, control requirement, personal dispositions, orientation to work execution, basic design options, personnel training, project completion schedule, etc.
2. Special planning: includes production and distribution control information, the planning of outputs, e.g. printers, the correctness of input checks, etc.

6th stage: is the implementation of the system. In this stage, the system gradually begins to change, as the initial plans implemented in the previous phases are implemented, as the choices in equipment and procedures are finalized. (Lalos, 2023)

7th stage: is the installation of the problem. At this stage, much attention is paid to the satisfactory operation of the system and the transition of the business to the new state.

1. Installation: hardware, software, proper functioning check, etc.
2. Structural: does the system work satisfactorily?
3. Staff training.
4. Transition from the existing to the new system. The date is determined and the required actions to start the system are recorded in detail.

8th stage: is the operation and maintenance of the system. The continuous comparison of the actual results with the goals set and the need for continuous evaluation and revision of the system's operation. (Lalos, 2022)

System maintenance is hardware maintenance (preventive, safety), software maintenance (maintenance of organizational and operational framework, etc.). (Lalos, 2022)

## **9. INFORMATION SYSTEMS AND LOGISTICS**

A modern warehouse management logistics information system should cover all the functions and management needs of a warehouse or a distribution center, from the arrival of goods and their storage, to the execution of orders and shipping to customers. Customer support, online and real time control of stocks using wireless terminals, tracking dates and batches expiration date, the integration of barcodes in all phases of the warehouse operation, the fast automatic inventory with portable wireless terminals, the saving of storage space and the automation of the order picking process, are the minimum that a modern IT solution in the field of Logistics must cover. (Lalos, 2022)

The evolution of the IT industry has positive effects on the development of modern Logistics Information Systems. These modern developments that are integrated into the Information systems are the following:

- Powerful computing systems based on RISC processors or INTEL processors
- Open operating systems (e.g., UNIX. WINDOWS)
- Relational databases RDBMS architecture
- Windowed environments on clients (Lalos, 2022)
- LAN and INTERNET technology
- Wireless networks for the communication of mobile terminals and warehouse transport means with the server
- Barcode printing systems and barcode readers etc (Lalos, 2022)

Logistics science forms the basis for the development of powerful logistics information systems. Information systems can also help members of a supply chain decide what and when to produce, what to store and what to transport, how to quickly forward orders, how to track order status, how to track product shipments, how to schedule production based on actual customer demand, etc. (Lalos, 2022)

## 10. COMPETITIVE ADVANTAGE THROUGH INFORMATION SYSTEMS

Businesses that do better than others have a greater competitive advantage than others. Some of them have access to special resources that others do not have, or can more effectively use commonly available resources, usually because they have superior knowledge and information resources. In any case, they perform better in terms of revenue growth, profitability or productivity growth, factors that in the long run translate into higher stock valuations than their competitors. (Lalos, 2021)

The most widely used model for understanding competitive advantage is Michael's competitive forces model Porter. This model provides an overview of the business, its competitors, and the business environment. Porter's model is about the general business environment of the firm. In this model, five competitive forces shape the shape of the company, and they are following:

- Traditional competitors: all firms share market space with other competitors who are constantly inventing new more efficient ways to produce, introducing new products and services, and constantly trying to attract customers by developing their brands and imposing switching costs on their customers.
- New market entrants: in a free economy with mobility in labor and financial resources, new firms are constantly entering the market. In some industries, the barriers to entry for new firms are very low, while in other industries, entry is very difficult. New companies now have some advantages, and this is due to the fact that companies are no longer locked into old production units and equipment. Often companies hire younger workers who are less expensive and more innovative. These advantages are also its weaknesses, because they depend on external financing for new production units and equipment, which can be very expensive. Another weakness that could be mentioned is that the workforce they employ is not experienced, and they have very little brand recognition. (Lalos, 2021)
- Substitute products and services: in almost every industry, there are substitute products that customers can switch to if they increase the prices, to meet their needs. New technologies create new substitute products all the time.

- Suppliers: the power that suppliers have in the market can have some effect on the firm's profits, especially if the firm cannot raise its prices as quickly as its suppliers. The more suppliers a company has, the more control it can exercise over them in terms of price, quality and delivery times. (Lalos, 2021)
- And finally we have customers: a profitable company depends largely on its ability to attract and retain customers (which it loses from its competitors), and to charge low prices. Customer power increases if it is easy to switch to a competitor's products and services, or if they can force the firm and its competitors to compete solely on price in a transparent market where there is little product differentiation, and where all prices are known instantly (just like on the internet). (Lalos, 2021)

Because of the internet, traditional competitive forces still exist, but rivalry, according to M. Porter, has become much more intense. Internet technology is based on universal standards, which can be used for any business. This leads other firms to compete solely on price, while also allowing new competitors to enter. Because information is available to everyone, the Internet increases the bargaining power of customers, who can quickly find on the Web the company that offers the lowest cost. (Lalos, 2021)

The internet has destroyed many industries and threatens others. An example is the sector of printed encyclopedias. On the other hand, the internet creates completely new markets. It forms the basis for thousands of new products, services and business models, and provides new opportunities to create new brand names, with a very broad and highly engaged customer base. An example here is Amazon. From this point of view, the internet is 'transforming' entire industries, forcing companies to change the way they do business.

## 11. CONCLUSION

The state of information systems in schools in Greece had been undergoing significant transformation, driven by both national educational policy and broader global trends towards digital learning environments. Here are some key aspects of this transformation:

**Digital Infrastructure Improvement:** There has been a concerted effort by the Greek government to improve digital infrastructure in schools. This includes upgrading internet connectivity, providing digital devices to students and teachers, and developing digital classrooms. Projects like "Digital School" (Ψηφιακό Σχολείο) include platforms for e-learning and digital educational materials accessible through the school's network or even from home. (Lalos, 2022)

**Educational Software and Platforms:** Various platforms and software have been implemented to aid in teaching and administrative duties. Platforms such as "myschool" (Το Σχολείο Μου) facilitate online communication between teachers, students, and parents, and serve as repositories for grades and attendance records. Additionally, during the COVID-19 pandemic, the use of platforms like Microsoft Teams and Webex was significantly accelerated to support remote learning. (Lalos, 2022)

**Training and Professional Development:** There is an ongoing focus on training educators to effectively use information technology in their teaching practices. This includes professional development programs designed to enhance digital skills and pedagogical methods that incorporate technology.

Curriculum Integration: Information and Communication Technology (ICT) is increasingly integrated into the curriculum across various levels of education. There are initiatives to not only teach students how to use technology but also to understand and create with it, emphasizing coding, digital content creation, and cyber safety. (Lalos, 2022)

Challenges and Limitations: Despite these advances, there are challenges such as uneven distribution of resources between urban and rural areas, the need for continuous funding for equipment maintenance and upgrades, and varying levels of digital literacy among teachers and students.

Future Prospects: Looking ahead, Greece plans to continue expanding digital education resources, further integrating advanced technologies like artificial intelligence and machine learning into educational practices, and enhancing data-driven decision-making in education management. (Lalos, 2022)

These efforts reflect a broader global shift towards digital education but are tailored to meet the specific needs and conditions within Greece. The effectiveness and sustainability of these initiatives depend heavily on ongoing government support, teacher training, and the adaptation of students and parents to new learning modalities. (Lalos, 2022)

## REFERENCES

- Folinas, D. (2006). *Integrated business resource management information systems*. Athens: Anikula Publications.
- Kenneth, C. L., & Jane, P. L. (2006). *Management information systems* (G. Katsantonis, Trans.). Athens: Kleidaritmos Publications. (Sexta edición)
- Kenneth, C. L., & Jane, P. L. (2011). *Management information systems* (G. Katsantonis, D. Kostakis, & P. Stavropoulos, Trans.). Athens: Kleidaritmos Publications. (Octava edición)
- Kenneth, C. L., & Jane, P. L. (2013). *Management information systems* (P. Arkoudeas, Trans.). Athens: Kleidaritmos Publications. (Undécima edición)
- Kontoulis, E., Manousaridis, Z., Bakoyannis, S., Lalas, X., Laopodis, V., & Verginis, D. *Information systems*. ISBN 960-8138-96-5.
- Lalos, C. (2021). The Training of Civil Servants-Greece vs Europe. In *Nuevas tendencias en Investigación Educativa* (p. 37). Octaedro.
- Lalos, C. (2022). Lifelong Learning of Civil Servants in COVID-19: The Pandemic That Changed Lifelong Learning in Civil Servants. In *Handbook of Research on Historical Pandemic Analysis and the Social Implications of COVID-19* (pp. 94-104). IGI Global.
- Lalos, C. (2023). Information Technology in/and Education. In *Challenges of the Educational System in Contemporary Society* (pp. 16-35). IGI Global.
- Lalos, C. (2023). Lifelong training of civil servants on information systems in the field of health (Doctoral dissertation, University of Alicante).
- Pearlson, K. E., Saunders, C. S., & Galletta, D. F. (2024). *Managing and using information systems: A strategic approach*. John Wiley & Sons.
- Rainer, R. K., Prince, B., Sánchez-Rodríguez, C., Spletstoesser-Hogeterp, I., & Ebrahimi, S. (2020). *Introduction to information systems*. John Wiley & Sons.
- Tasopoulos, A. (2005). *Information systems, organization-methodology applications*. Athens: Stamouli SA Publications.

Xiaolong Yu

*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

**Abstract:** Since the 1980s, the field of sociology has witnessed the emergence of an integrative theoretical paradigm aimed at transcending dualism. From this epistemological turn, this paper intends to systemically analyse theories of structuration and incorporate a dialectical perspective in educational research, as well as to open new possibilities for producing reliable knowledge of society and education. Based on these purposes, this chapter begins with theoretical reflections on Giddens' structuration theory and Bourdieu's generative structuralism, constructing an epistemological framework for analysing the process of social structuration. Furthermore, their potential for educational research is explored. In conclusion, structuration theories propose a shift from a structure-centred approach to one that focuses on social structuration as a socio-historical process. And the structuration of social systems is understood as a process of continuous interaction between actors and social conditions, between resources, power relations and symbolic system, in the reproduction of human practices. Therefore, this paper proposes an integration of such perspective in educational research in three dimensions: changing the objects and purposes of research, methodological reflection and innovation, and finally, fostering reflexivity and criticality by incorporating ideological analyses with the aim of transforming the established unequal social order.

**Keywords:** theory of structuration, generative structuralism, social reproduction, social structuration, educational research

## 1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo ofrece un abordaje teórico de la teoría de la estructuración social. Este enfoque supone, en primer lugar, dejar de lado las visiones sobre la estructura social o psicológica como inmutable o universal (Ritzer y Stepnisky, 2017). Esta línea se encuentra en las teorías filosóficas y sociológicas del estructuralismo y funcionalismo. Tienden a suponer ontológicamente que la vida social tiene una estructura o sistema autopoiético, ahistórico e inevitable, que regula y limita la práctica humana y la actividad cognitiva a nivel macro (Bourdieu y Wacquant, 2005; Emirbayer, 1997; Giddens y Sutton, 2022). La lingüística estructural de Saussure, la antropología estructuralista de Strauss y el funcionalismo estructural de Parsons forman parte de esta línea. Sus teorías destacan a la hora de explicar los aspectos regulares de la vida social, pero tienden a ignorar la creatividad de los actores (Elias, 2015), de modo que el estructuralismo y el funcionalismo extremos apoyan el determinismo mecanicista y las visiones esencialistas. En otras palabras, desde su punto de vista, la estructura social es preestablecida como entidad y no necesita explicación (Emirbayer, 1997).

En contraste con la posición anterior, las teorías basadas en una perspectiva relacional y procesual ven la estructura como generada continuamente, como producto de la interacción

continua entre las condiciones sociales y las prácticas humanas (Bourdieu, 2012; Elias, 2015; Giddens, 1984). Desde esta perspectiva, explicar la estructura significa en realidad explicar el proceso de su formación continua, que se describe en términos de Giddens (1984) como la “estructuración”.

El paso de un enfoque centrado en la estructura a otro centrado en la estructuración social como proceso histórico activo (Giddens, 1979) no es solo un cambio en la forma de problematización: la desnaturalización de cualquier régimen de verdad con una mirada histórica (Monarca, 2024), sino también un giro ontológico y metodológico. Lo que supone una ruptura con diversos dualismos filosóficos y el determinismo mecanicista.

En sociología, esta ruptura ontológica surgió a partir de los años 80 del siglo XX (Giddens y Sutton, 2022; Ritzer y Stepnisky, 2017). Sociólogos como Archer (2003), Bourdieu (2012), Elias (2015), Emirbayer (1997), Giddens (1984) y Ritzer (1995) han criticado sistemáticamente los dualismos en las teorías sociológicas, tales como: sociedad e individuo, estructura y agencia, macro y micro, objetividad y subjetividad. Argumentan que estos dualismos cortan las complejas conexiones que realmente existen entre los dos lados opuestos, lo que conduce a una visión unilateral de la teoría. Para superar estas “falsas antinomias” de la ciencia social (Bourdieu y Wacquant, 2005), los sociólogos han construido una serie de paradigmas teóricos integrativos (Ritzer y Stepnisky, 2017) desde una perspectiva relacional y procesual. Entre ellas, la teoría de la estructuración de Giddens (1984) y la teoría de la reproducción social o estructuralismo genético de Bourdieu (2012, 2013).

A partir de tal contexto histórico-teórico, este capítulo pretende, a modo de ensayo teórico-sistemático, invitar a más investigadores a incorporar una perspectiva de estructuración en la investigación educativa, abriendo así nuevas posibilidades de generar comprensiones más complejas y a producir conocimientos fiables de la sociedad y la educación. Para ello, se inicia con un análisis de la interacción entre estructura y agencia, revisando la teoría de la estructuración de Giddens, estableciendo el marco epistemológico del proceso de la estructuración social. A continuación, se analiza la relación dialéctica entre la estructura mental y la estructura social sintetizando los instrumentos teóricos de Bourdieu (*habitus*, campo y violencia simbólica) para comprender el papel de la conciencia práctica humana y las relaciones de poder en el proceso de la reproducción social. En la tercera parte, se explora el modo en que la perspectiva de estructuración puede integrarse en la investigación educativa. Se cierra en las conclusiones con una reflexión final acerca de las potencialidades de este enfoque.

## **2. TEORÍA DE ESTRUCTURACIÓN Y ESTRUCTURALISMO GENÉTICO**

### **2.1. Teoría de estructuración de Anthony Giddens**

En 1973, el sociólogo británico Giddens introdujo el concepto de estructuración en su libro *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, que utilizó para describir el proceso de cambio en la estructura de clases social. Posteriormente, en 1984, con el fin de “solventar la escisión entre estructura y acción en la sociología” (Giddens y Sutton, 2022, p.133), el autor introdujo de manera sistemática la teoría de la estructuración en su libro *La constitución de la*

*sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Su idea central es que la relación entre estructura social y agencia no es de independencia mutua o determinación unidireccional, sino de generación mutua en la producción y reproducción de las prácticas.

### **2.1.1. La relación dialéctica entre estructura y agencia**

¿Qué es exactamente la estructura para Giddens? Su respuesta, en contra del sustancialismo y la antinomia, es desde una perspectiva relacional y procesual. Para Giddens es crucial entender las estructuras no como unas entidades estáticas pertenecientes a un organismo, como los sistemas esqueléticos en anatomía, sino como las propiedades que dan forma sistémica a la vida social como proceso, dicho en términos de Giddens, “las propiedades estructurales” (Giddens, 2003, p.22). Esto supone una ruptura con la noción de estructura de Durkheim (2001), que percibe lo social como *cosas* externas a los actores. Por el contrario, sostiene que la estructura es un “orden virtual” (Giddens 2003, p.53) de las relaciones sociales o “huellas mnémicas” incorporadas en las prácticas de los actores humanos que se reproduce recursivamente. En tal sentido, estructura social y acción humana están inevitablemente entrelazadas en el flujo continuo de la conducta en su extensión espacio-temporal.

La “dualidad de estructura”, como el núcleo de la teoría de estructuración de Giddens (Elliott, 2014), es para expresar esta interrelación dinámica: “las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva (Giddens, 2003, p.61)”. Es decir, por un lado, la acción social siempre tiene lugar dentro de una determinada circunstancia social, que es aplicada intrínsecamente por los actores como condición de la acción para organizar y reproducir sus prácticas de manera ordenada en un continuo espacio-temporal. Por otro lado, la estructura también supone tanto la existencia de la conducta como la regularización de las acciones humanas (Giddens y Sutton, 2022). La sociedad exhibe propiedades estructurales solo cuando las acciones presentan previsibilidad y se reproducen recursivamente (Giddens, 1993). Además, los procesos y resultados de las acciones humanas pueden cambiar las estructuras sociales que servían de condiciones para dichas acciones (Giddens y Sutton, 2022). En resumen, existe una relación dialéctica entre estructura social y agencia: ambas interactúan y se generan mutuamente en la extensión de un espacio-tiempo. Así pues, ontológica y epistemológicamente, no podemos analizarlas de forma aislada.

### **2.1.2. Estructura como conjunto de reglas y recursos**

Ahora bien, ¿cómo analizar el proceso de estructuración social? La mera constatación de que estructura social y agencia tienen una relación mutuamente generativa no parece ser suficiente para que los investigadores aborden los procesos sociales reales (Archer, 2003). También es necesario aclarar, como objetivo de la teoría de la estructuración, los mecanismos de interacción entre las propiedades estructurales y la agencia (Giddens, 1993). Si la estructura constituye las condiciones para la acción, ¿qué elementos sociales configuran factores estructurantes en la formación de los sistemas sociales?

Para Giddens (1984, 1993) la estructura en la teoría de la estructuración implica dos tipos de condiciones sociales críticas: reglas y recursos. Por un lado, las reglas pueden entenderse como “los elementos normativos y códigos de significación” (Giddens, 2003, p.32) que ofrecen tanto

los procedimientos metodológicos como las restricciones de las diversas conductas humanas. Por otra parte, hay también dos modos de disponer los recursos. El primero son los recursos de asignación que generan mando sobre objetos, bienes o productos materiales. El segundo son los recursos de autoridad que generan mando sobre personas o actores. Estos dos modos de recursos generan poder para aprovechar y controlar el entorno natural, los productos y las actividades humanas.

No obstante, según la dualidad de estructura, la estructura no equivale a reglas y recursos per se, sino que siempre apunta a acciones concretas y deriva de la construcción de esas acciones. Es decir, los actores en el contexto de un espacio-tiempo aplican reglas y recursos para organizar y realizar interacciones sociales y, al mismo tiempo, reproducen esas reglas y recursos (Elliot, 2014). La estructura como conjunto de dichas reglas y recursos se mantiene y se hace presencial como un orden virtual solo en los procesos cognitivos y prácticas de los agentes.

### **2.1.3. Agentes con capacidades cognitivas y la reflexividad**

Entonces, ¿cómo responden los actores a la estructura social que abarca un conjunto de reglas y recursos? En primer lugar, Giddens (2003) sostiene que los seres humanos son agentes que tienen capacidades cognitivas, lo que significa que “los actores sociales saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana” (p.307). En otras palabras, los actores son también sociólogos en su mundo social de la vida cotidiana. Esta capacidad cognitiva es una propiedad distintiva de los humanos y un rasgo constitutivo del mundo social (Giddens, 1993).

Giddens teoriza sobre la capacidad cognitiva humana como una combinación de conciencia práctica, discursiva y reflexiva. Por un lado, propone una distinción entre conciencia práctica y discursiva (Joas y Knöbl, 2009). El primero se refiere al conocimiento tácito y las creencias que tienen los actores sobre las condiciones (como las instituciones) de su propia acción, que no necesitan expresarse mediante el lenguaje (Giddens, 1984), activándose especialmente en las prácticas rutinizadas. Con respecto a la conciencia discursiva, se define como los conocimientos discursivos activos en el proceso de los agentes que intercambian significados mediante las comunicaciones lingüísticas. Por otro lado, la reflexividad de los actores humanos es otra parte importante del proceso de interacción entre estructura y agencia (Beck, 2002; Giddens, 1993). A través de un proceso continuo de reflexión, los agentes son capaces de darse cuenta de los cambios en las condiciones y de modificarse en consecuencia.

Dicha constitución de la mente humana implica que el proceso de la conciencia ni es un proceso arbitrario a voluntad –como creen los voluntaristas y racionalistas– sino que refleja las estructuras sociales –a través de la conciencia práctica–, ni está totalmente sujeto a las normas sociales o a alguna estructura inconsciente profunda e intemporal, como nos quieren hacer creer el funcionalismo o el estructuralismo. Por el contrario, la mente humana es un proceso complejo en el que se entrelazan la socialización, el intercambio discursivo de significado y la reflexión continua. Este proceso interviene constantemente en la reproducción de la vida social e influye profundamente en las interacciones humano-sociales. En tal sentido, la mente humana es una dimensión crítica en el estudio de la estructuración de los sistemas sociales.

## 2.2. ESTRUCTURALISMO GENÉTICO DE PIERRE BOURDIEU

Como otra teoría sociológica integradora representativa, el objetivo principal del estructuralismo generativo de Bourdieu es visualizar aquellos mecanismos invisibles de generación y reproducción de la estructura social en las prácticas humanas (Bourdieu y Wacquant, 2005). Bourdieu aborda dicha cuestión teorizando la relación dialéctica entre campo y *habitus* que corresponden a las propiedades estructurales, objetivas y subjetivas del mundo social.

### 2.2.1. La interacción entre campo y habitus

El concepto de “campo” se ha utilizado para describir el área social con una estructura relacional específica, como el arte, la educación, la política, etc. (Giddens y Sutton, 2022). Se trata de “una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150) determinadas por las diferencias relativas en la asignación de recursos y poder. Por otra parte, un campo es también un espacio social de conflicto y lucha estructurado en torno a recursos específicos (Swartz, 2012), así como de reproducción de capital y relaciones de poder.

Pero a diferencia del énfasis en el capital económico de la teoría clásica del conflicto social (como el marxismo), Bourdieu argumenta que los recursos con un papel socialmente estructurador también deben incluir el capital social, cultural y simbólico (Bourdieu, 2012). Concretamente, el capital económico se refiere al dinero y la propiedad, y el capital social consiste en la red de relaciones entre las personas. El capital cultural se trata de diversos bienes culturales y servicios, incluidos los diplomas educativos. El capital simbólico, por su parte, tiene que ver con la reputación social de un individuo (Ritzer y Stepnisky, 2017) y su legitimidad (Swartz, 2012). Aunque cada campo social desarrolla un juego diferente con sus propias reglas y recompensas únicas (capital efectivo), los actores son capaces de transformar diferentes tipos de capital en capital legítimo en el ámbito objetivo para transmitir sus ventajas entre campos, por ejemplo, el intercambio del capital socio-económico acumulado en capital cultural a través del sistema educativo.

Si el campo representa la estructura social objetiva, la noción de *habitus* (Bourdieu, 2007, 2012) se utiliza para explicar la “estructura mental o cognitiva” de los agentes. Se refiere, según Bourdieu, a “un conjunto de sistemas de disposiciones” (Bourdieu, 2007, p86) o “esquemas de percepción, apreciación y acción” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p.187) aprendidas en el proceso de interacción entre los actores y su entorno objetivo. Se da forma por la internalización de la posición social y las experiencias vitales de los actores. En este sentido, el *habitus*, como un producto histórico de la incorporación de las estructuras sociales, es durable desde su formación (Bourdieu, 2012), pero no estático, sino constantemente estructurado en un proceso continuo de socialización.

No obstante, el *habitus* no es solo una estructura estructurada, sino también una estructura estructurante (Bourdieu, 2007), es decir, no es solo una estructura social incorporada, sino también un elemento constructivo –estructurante– de las prácticas y del mundo social. A partir del *habitus* los actores comprenden y construyen el significado del mundo social en el que viven, y se enfrentan al campo social específico, adaptando y dirigiendo la reproducción de sus prácticas. En tal sentido, el *habitus* “funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible la realización de tareas infinitamente diversificadas”

(Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 46). Por otra parte, el *habitus* da forma al cuerpo, estilizando la manera de hablar, caminar, moverse y comer (Elliott, 2014).

Por lo tanto, sostiene que existe tanto una correspondencia ontológica (Bourdieu y Wacquant, 2005) como una relación dialéctica de interacción entre campo y *habitus*, las estructuras sociales y mentales, concluyéndose como un proceso constructivo bidireccional continuo de internalización y significación del orden social. Es en esta relación dialéctica entre campo y *habitus* donde Bourdieu revela los mecanismos profundos de la producción y reproducción social.

### **2.2.2. Proceso de producción y reproducción social**

En el estructuralismo generativo, la transformación y reproducción del orden social implica no solo el cambio o mantenimiento de la estructura de capital y de las relaciones de poder, sino también la construcción y reproducción de relatos (Monarca, 2024), o sistemas simbólicos que corresponden y justifican los procesos anteriores. Y es aún más importante reconocer que no es una única variable –estructura o *habitus*– la que desempeña un papel en el proceso de estructuración social, sino las correspondencias y los procesos bidireccionales de construcción que existen entre la objetividad y el simbolismo de los hechos sociales, entre campo y *habitus*, que constituyen los mecanismos clave de la producción/reproducción social (Bourdieu, 2013). Además, esta reproducción social no es el resultado inevitable de alguna ley natural, sino el producto histórico de las acciones realizadas por los agentes reales (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Sobre esta base, las teorías e investigaciones de Bourdieu (2012, 2013) revelan los siguientes mecanismos profundos de reproducción social.

Primero, sostienen que el *habitus* tiende a reproducir las condiciones sociales que le dan forma, organiza y genera prácticas a través de una serie de estrategias de reproducción y busca, inconsciente o conscientemente, evitar la degradación de las posiciones sociales de los actores. Las estrategias de reproducción del *habitus*, según Bourdieu, incluyen la internalización de identidades y culturas que reflejan su posición social, la aceptación de las reglas de la competición del campo, el valor del capital y las oportunidades de la vida como una realidad asumida, así como la racionalización y naturalización de las estructuras y órdenes sociales establecidos, etcétera.

En segundo lugar, basándose en las estrategias de reproducción mencionadas del *habitus*, los actores son capaces de mantener y transmitir sus ventajas sociales a las generaciones futuras mediante la inversión y el intercambio del capital, contribuyendo así a la reproducción de estructuras sociales desiguales. Sin embargo, el proceso de reproducción del capital depende de mecanismos o instituciones sociales específicos, como el estado de “la ley sucesoria, del mercado de trabajo, del sistema escolar, etcétera” (Bourdieu, 2012, p.123). Estos instrumentos de reproducción hacen posible el intercambio de un tipo de capital en otro más rentable o legítimo en el ámbito de destino, perpetuando y ampliando así el dominio de la clase social media-alta en la estructura del capital.

En la tercera dimensión, la reproducción de *habitus* y estructura de capital requiere la protección de las relaciones de poder como prerequisites mutuos. Sin embargo, el ejercicio de la autoridad y su eficacia dependen de la legitimación del poder. En esta cuestión, Bourdieu introduce el concepto de “violencia simbólica” (Bourdieu, 2013) para referirse a las formas en que

los dominantes racionalizan las relaciones asimétricas de poder establecidas inculcando a los dominados sistemas de valores y esquemas de distinciones favorables a los primeros. Mediante el efecto de la violencia simbólica, se induce a los dominados a considerar su estado oprimido como legítimo, o a reconocer erróneamente los sistemas de clasificación social presentes como desinteresados o neutros, logrando así la complicidad entre las diferentes partes de la relación de poder. Es en tal sentido que Bourdieu señala que, de hecho, las estructuras sociales desiguales solo pueden reproducirse pacíficamente mediante la invisibilidad de esta complicidad promovida por la violencia simbólica, el enmascaramiento del núcleo conflictivo de la sociedad y la generalización simbólica de los intereses particulares (Žižek, 2016).

Es a partir de estas tres dimensiones que Bourdieu posiciona a la escolarización, especialmente en la sociedad moderna, como un importante sistema de reproducción social con un carácter conservador que favorece a las clases dominantes o de élites (Bourdieu, 1997, 2013). Primero, la escuela garantiza la reproducción coercitiva de culturas legítimas y *habitus* específicos que apoyan el orden establecido, inculcando e imponiendo repetidamente, a través del sistema de clasificaciones académicas y las actividades de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la escuela actúa como institución oficial para el ejercicio de la violencia simbólica por parte de la clase dominante, facilitando la perpetuación e internalización imperativa de las relaciones desiguales de poder y sus correspondientes prácticas culturales en la generación futura. Por otro lado, la escuela permite estructuralmente a las clases sociales favorecidas transmitir su posición social a sus generaciones futuras, transformando y añadiendo valor entre el capital económico, social y cultural a través de las prácticas e instituciones educativas. De este modo, los actores reproducen órdenes desiguales de capital, poder y símbolos a través de la educación, especialmente en el actual contexto social de polarización de riqueza y opiniones (Viñao, 2024).

### **3. INSPIRACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Después de los análisis de la teoría de la estructuración de Giddens y el estructuralismo genético de Bourdieu, en esta parte se intentará sintetizar estos dos enfoques e iniciar una discusión abierta sobre cómo integrar una perspectiva de estructuración en la investigación educativa.

#### **3.1. Cambio en objetos y fines de la investigación educativa**

La perspectiva de estructuración sugiere que contemplemos los fenómenos educativos de manera dialéctica, trascendiendo las dicotomías subjetivo-objetivo, macro-micro. Esto significa, primero, trascender la investigación educativa de las descripciones estáticas de las macroestructuras o los microinteracciones, sino que centrarse, en términos de Giddens, en el proceso histórico de estructuración social, refiriéndose este último al curso continuo de interacción entre las condiciones sociales y la agencia. En este sentido, se propone que, por un lado, observamos los fenómenos educativos a partir de las propiedades estructurales de la sociedad y su contexto específico con una mirada histórica (Monarca, 2024). Porque, ontológicamente, la educación no es un campo social cerrado, sino que está interconectado con otros campos sociales, y la práctica educativa tampoco es una actividad aislada, sino un proceso crucial para la socialización del sujeto, la internalización y (re)productiva del orden social (Bourdieu, 2013).

Por otro lado, es necesario incorporar en la investigación los análisis de los sistemas de creencias y las ideologías compartidas o, en términos de Giddens y Bourdieu, de la conciencia práctica formada socialmente de los actores. Ya que la dimensión cognitiva, desde la perspectiva de estructuración, es un factor constructivo grave del mundo social y de las prácticas (Giddens, 1984). Lo más importante es que existe un proceso bidireccional de construcción entre la actividad consciente humana y su realidad social asociada, es decir, la conciencia y los conocimientos no es solo un producto histórico de la sociedad, sino también un elemento activo en la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2021). Por ello, sin un análisis de los procesos de conciencia subjetiva socialmente fundamentados, no es posible comprender verdadera y profundamente los mecanismos por los que se (re)producen las prácticas educativas, y mucho menos prever tendencias e imaginar reformas.

En tercer lugar, examinar el proceso de estructuración social significa explorar las formas en que se “producen y reproducen en las interacciones” sociales (Giddens, 1984), es decir, los mecanismos generadores de estructura (Bourdieu, 2012). En este sentido, el objetivo de la investigación educativa no es simplemente describir las institucionales o ciertas esencias trans-históricas de la educación, sino profundizar en los principios y mecanismos prácticos que hacen posible estructurar la educación de determinadas maneras. Así como analizar la dialéctica entre la estructuración del campo educativo, las trayectorias sociales de los actores y la (re)producción del orden social en su conjunto.

### **3.2. Reflexión e innovación metodológicas**

El enfoque de estructuración podría inspirarnos a resolver el persistente debate entre la metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación educativa. Como sostiene Giddens (1984), los datos cuantitativos en el análisis social abarcan la contextualidad de las microinteracciones sociales, lo que implica cuestiones hermenéuticas. El material cualitativo, por otro lado, especialmente aquellos que involucran interacciones interpersonales cara a cara, se correlaciona con propiedades macroestructurales de la sociedad. En este sentido, Giddens supone que “los métodos cualitativos y cuantitativos se deben mirar como aspectos más complementarios que antagónicos de una investigación social” (Giddens, 2003, p.357). De hecho, las investigaciones de Bourdieu (2012, 2013) son una demostración exitosa de dicha síntesis metodológica. En su estudio social sobre el gusto y la reproducción educativa, Bourdieu combina el análisis cuantitativo y cualitativo, colocando los datos cuantitativos en un marco analítico hermenéutico.

Por otro lado, surge la cuestión sobre cómo analizar el proceso de estructuración de los sistemas educativos. Sobre este asunto, Giddens y Sutton (2022) sugieren un marco temporal que puede aplicarse a la investigación educativa empírica: “estructura social existente –acciones individuales– nueva estructura social” (p.134). En caso de Bourdieu y Wacquant (2005), proponen un enfoque relacionalista para analizar los campos sociales centrado en la interacción entre la estructura social y mental como punto de entrada para desvelar el modo en que se produce y reproduce la estructura del sistema.

Combinando con estos enfoques, se propone en este trabajo un marco analítico para investigar los campos educativos que consiste en 4 fases. En la primera fase, se identifica la estructura existente del campo y la relación entre educación y la estructura social en general. En la

segunda, se comprende el *habitus* de los actores y sus modos de actuación educativa. Tercera, se sintetiza las estructuras nuevas o reproducidas como el producto del proceso estudiado en la segunda fase. Si los tres primeros pasos se dedican a un análisis histórico del proceso de estructuración del sistema educativo, la última fase, a través del análisis hermenéutico, consiste en desvelar los mecanismos de reproducción social en las prácticas educativas.

### **3.3. Fomento de la reflexividad y criticidad de la investigación educativa**

Para garantizar la credibilidad y la validez de la investigación educativa, es necesario en primer lugar afrontar la cuestión fundamental de cómo tratar la relación entre el conocimiento y su objeto, entre el investigador y el objeto de investigación. Desde la perspectiva de estructuración, tanto Giddens (1984) como Bourdieu y Wacquant (2005) defienden la necesidad de que el investigador mantenga una distancia crítica consigo mismo y con su objeto de estudio, ya que, como se ha mencionado, el conocimiento es tanto un producto social histórico como un elemento constructivo (Giddens, 1984) del mundo social. Y, por otro lado, el investigador es también un actor social, un producto histórico de las condiciones e interacciones sociales, que tampoco es inmune a la incorporación de un esquema significativo particular, o como revela Foucault (2005), de un “episteme”. Este último constituye inevitablemente los prejuicios del objeto de observación del investigador, lo que afecta a la autenticidad de la investigación social.

De este modo, por encima de todo, el investigador tiene que seguir reflexionando sobre los fundamentos epistemológicos de sus perspectivas y estar alerta ante posibles prejuicios que acechen en su propio *habitus*, como cualquier forma de geocentrismo, ideológico político extremo, etcétera. Aunque el prejuicio es inevitable, Bourdieu sostiene que los investigadores pueden controlarlo mediante la autocrítica y la crítica mutua entre investigadores (Bourdieu y Wacquant, 2005). Además, cuando se analizan los conocimientos prácticos y las creencias compartidas de los agentes, los investigadores deben evitar aceptarlos como dados y, en su lugar, adoptar una perspectiva histórica y una actitud cuestionadora.

En cuanto a la criticidad de la investigación educativa, la investigación social desde la perspectiva de la estructuración no es solo una actividad productora de conocimiento, sino también una acción moral-política que interviene en la realidad (Giddens, 1984; Monarca, 2021; Viñao, 2024). Se opone a replicar en las ciencias sociales la neutralidad de valor promovida por las ciencias naturales y, por el contrario, defiende que la investigación social sea una intervención crítica en su objeto de estudio –la práctica social– teniendo en cuenta, en particular, la construcción bidireccional entre el conocimiento y la realidad social, así como la interacción entre las estructuras mentales y sociales.

Entonces, ¿dónde reside la criticidad social de la investigación educativa? Además de la autocrítica y la crítica mutua mencionadas de los investigadores, la investigación educativa debe comprometerse a criticar la realidad, especialmente el orden social desigual existente y sus mecanismos de reproducción vinculados con la educación (Monarca, 2021; 2024). Para este fin, se propone este trabajo incorporar una crítica de las ideologías, sobre todo aquellas creencias y sentido común que constituyen la conciencia práctica de los actores educativos, que juegan un papel importante en el sentido de constituir razones de acciones y legitimar el orden existente (Bourdieu, 2012).

Sin embargo, la crítica ideológica necesita ir más allá del análisis puramente teórico o filosófico, porque no es una sola variable, como una estructura física o psicológica, la que juega un papel en los procesos sociales, sino el mecanismo de interacción entre ellos. En este sentido, la crítica ideológica en la investigación educativa debería combinarse con el análisis de la aplicación de dicha ideología en las prácticas concretas, centrándose en mecanismos específicos de construcción e internalización social.

Finalmente, al centrarse en una crítica de la conciencia práctica y los mecanismos de internalización ideológica, la investigación educativa puede sacudir la validez del orden simbólico social desigual, impulsando así a los agentes a reflexionar y transformar tanto sus visiones de percibir la educación como sus maneras de acción educativa, incluida la formulación de políticas, la gestión, la manera de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, etc. En este sentido, la criticidad de la investigación educativa puede conducir en última instancia al cambio social para una educación y una sociedad más justa e igualitaria.

#### **4. CONCLUSIONES**

En este capítulo se parte del giro epistemológico que se produjo en la sociología en los años ochenta y reflexiona sobre dos teorías sociológicas integradoras que pretenden superar la perspectiva dualista tradicional: la teoría de la estructuración de Giddens (1984) y el estructuralismo generativo de Bourdieu (2012, 2013). En todo caso, la teoría de Giddens afirma que la estructura y la agencia se interrelacionan dinámicamente en lugar de oponerse y replantea la cuestión de la estructura social como un proceso continuo de estructuración. El interés de Bourdieu radica, pues, en pensar cómo se producen y reproducen las estructuras especialmente desiguales de las relaciones sociales a través de las prácticas humanas en dos dimensiones interconectadas e inseparables, la objetiva y la subjetiva (Joas y Knöbl, 2009; Swartz, 2012). En Giddens, las capacidades cognitivas humanas se consideran como un factor constitutivo en el proceso de estructuración social. En la teoría de Bourdieu, las disposiciones cognitivas y prácticas que los actores mantienen en sus prácticas se teorizan como estructuras mentales que tienen una correspondencia ontológica con las estructuras sociales, subrayando así el papel crucial de los factores psicológicos o culturales en el proceso de estructuración social.

Combinando las construcciones teóricas de ambas, encontramos que el núcleo de la perspectiva estructural es el desplazamiento del enfoque en la descripción de las estructuras al análisis histórico de los procesos de estructuración (Giddens, 1993), es decir, los principios genéticos de las estructuras (Bourdieu, 2012), buscando al mismo tiempo los fundamentos sociohistóricos de estos mecanismos. Además, el proceso de estructuración de los sistemas sociales puede verse como un proceso de producción y reproducción en el que los recursos o capital, las relaciones de poder y el orden simbólico interactúan y se entrelazan mediante las prácticas humanas.

Basándose en las reflexiones y síntesis teóricas anteriores, este trabajo propone una integración de una perspectiva de estructuración en la investigación educativa en tres dimensiones. Primero, cambia el objeto de investigación de la estructura del sistema educativo al proceso de estructuración, incorporando la revelación de los mecanismos de producción y reproducción social como objetivo central de la investigación. En segundo lugar, en la dimensión metodológica, es necesario aprovechar la complementariedad entre los enfoques cuantitativos y cualita-

tivos. Por otro lado, se propone un marco analítico que puede utilizarse para estudiar el proceso de estructuración del sistema educativo.

En cuanto a la fiabilidad de la investigación educativa, se sugiere un mantenimiento de la autorreflexión y la crítica mutua por parte de los investigadores para evitar prejuicios epistemológicos y de valores. Además, el objetivo de investigación debería incluir el descubrimiento de los valores arraigados en la práctica y la interpretación de cómo los sistemas de creencias se traducen en políticas sociales y se incorporan a las instituciones. Así, la criticidad de la investigación educativa radica, por un lado, en la desnaturalización de cualquier régimen de verdad con una mirada histórica (Monarca, 2024) y, por otro, en la promoción de un cambio de pensamiento y la transformación social hacia una educación y una sociedad más justa e igualitaria. Para tal fin, será necesaria cada vez más investigaciones educativas desde una perspectiva de estructuración.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se deriva de la investigación de mi tesis doctoral que aborda las relaciones entre el utilitarismo y el proceso de estructuración de los sistemas educativos modernos. Se realiza gracias al apoyo recibido por el director de mi tesis doctoral: Héctor Monarca y por la ayuda financiera del Fondo Estatal de Becas de China.

## REFERENCIAS

- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo*. Paidós.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2021). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. taurus.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI
- Elias, N. (2015). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Elliott, A. (2014). *Contemporary Social Theory: An Introduction*. Routledge.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American journal of sociology*, 103(2), 281-317. <https://doi.org/10.1086/231209>
- Foucault, M. (2005). *The order of things*. Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press
- Giddens, A. (1993). *Nuevas reglas del método sociológico: Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu
- Giddens, A., y Sutton, P. W. (2022). *Sociología*. Alianza.

- Joas, H., y Knöbl, W. (2009). *Social theory: Twenty introductory lectures*. Cambridge University Press.
- Monarca, H. (2021). Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente. *Education policy analysis archives*, 29(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>
- Monarca, H. (2024). Sobre los regímenes de verdad en educación. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 7-17). Dykinson – CLACSO.
- Ritzer, G. 1995. *Expressing America: A Critique of the Global Credit Card Society*. Pine Forge Press.
- Ritzer, G., y Stepnisky, J. (2017) *Classical Sociological Theory*. Sage.
- Swartz, D. (2012). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. University of Chicago Press.
- Viñao, A. (2024). *Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación*. Diego Marín.
- Žižek, S. (2016). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

# Introducción a los fundamentos epistemológicos de la Educación en Agroecología: desde las prácticas campesinas hacia la formalización curricular de escuelas

---

Vitor Moretti Zonetti

*Universidad de São Paulo (Brasil)*

**Abstract:** Agroecology has evolved only by the teaching and learning processes developed by its very social base form encountered in the peasantry and traditional communities daily lives. Only facing the advancement of neoliberal policies the peasantry has created the method of farmer to farmer which has to be considered the grassroots material to the contemporary and wider social relations constructing another agri-food system to guarantee ecological preservation and food security. Currently the theme of Education in Agroecology has been evaluated to not only form new agroecological farmers, but also to spread this new ideology and to new ecological subjects in a world in crisis. This paper debates such a framework by the lenses of the activity theory that enable to analyse the actions forms as also the subjective structure of a social group. In this case, Agroecology must be approached by dialogue, autonomy and praxis when taught in different levels and institutions.

**Keywords:** activity theory, agroecological peasant pedagogy, education for sustainability, environmental education, rural education

## 1. INTRODUCCIÓN

La Agroecología posee un abordaje direccionado a la acción (Méndez et al., 2013). Además de su carácter transdisciplinario y pluriépistemológico, es posible considerar esa afirmación un axioma para las discusiones del tema. Originada hace casi un siglo como respuesta a la intensificación productiva y avance de mecanización sobre la agricultura, actualmente la Agroecología se objetiva como pluriontológica, es decir, se presenta como la representación agraria de un sinnúmero de sociedades tradicionales y campesinas que oponen al actual modelo agrario hegemónico.

En ese sentido, los aportes para la construcción del proyecto agroecológico se originan de experiencias localizadas en los más diversos rincones del mundo para la concretización de su totalidad. Giraldo (2022) destaca la importancia de las particularidades para la estructuración de ese otro modelo agroalimentario basado en técnicas de agricultura vernáculas y modernas que no se utilizan de aportes químicos, componen circuitos cortos de comercialización que objetivan la soberanía alimentaria de los pueblos, al mismo tiempo que son capaces de preservar y regenerar ecosistemas locales (Altieri, 2012).

Con la amplitud ontológica y epistemológica de la Agroecología, su estructura educativa también ha alcanzado nuevas necesidades teóricas debido a las más diversas situaciones de desarrollo. Es importante, pues, la racionalización de los marcos epistemológicos que sean

universales y no particulares, justamente para la comprensión de la forma de la educación en Agroecología de modo decolonial y totalmente autónomo en sus aspectos territoriales. Así, con ese texto, se objetiva empezar una discusión epistemológica de la estructura educativa en Agroecología capaz de elucidar los procesos desde las prácticas campesinas hacia las prácticas escolares de formación técnica y, de manera más actual, las escuelas de educación básica.

## **2. METODOLOGÍA**

Los marcos teóricos y epistemológicos utilizados en la presente reflexión son abordados por la teoría de la actividad como una estructura metodológica capaz de evaluar la estructura educativa de la Agroecología. Con ese aporte, es posible considerar la esencia práctica de la humanidad (Maidansky y Oittinen, 2015) como presupuesto universal e inicial de las experiencias localizadas. En ese caso, la acción y la actividad son una unidad, con la comprensión de la última como un resultado socio-histórico que delimita la acción debido a la subjetivación colectiva y socialmente aceptada (Backhurst, 2018).

Además de los presupuestos de la teoría de la actividad, es importante considerar con igual importancia las bases epistemológicas de los seleccionados cuadro teórico. Es notable la influencia del trabajo de Lev Vygotsky para la fundación de la teoría histórico-cultural de la actividad en mucho basado en presupuestos de Spinoza para el rompimiento con el abordaje dualista de realidad (Oittinen, 2021). Así es histórico y cultural debido a sus fundamentos materialista y dialéctico que evalúan la historia con el movimiento del concreto, es decir, un movimiento no solo realizado como una concatenación de factores, sino como la manifestación de la forma de pensar y de ser de las sociedades.

La superación del abordaje dualista que se opone a la Cultura y la Naturaleza, separadas como dos dimensiones totalmente opuestas, es consecuencia de una racionalidad intencionada para la superación del ambiente por los seres humanos. En ese caso, los presupuestos monistas de Spinoza evalúa como falsa la dualidad y considera las supuestas dimensiones como dos manifestaciones de una misma substancia, es decir, los marcos de la formación de una Cultura y la apropiación de la Naturaleza por un grupo social son resultados de un modo de ser y no un resultado natural de la razón. (Oittinen, 2021)

En ese contexto, un recorrido histórico sobre las bases epistemológicas de la Agroecología se hace necesario para la elucidación de las prácticas sociales que intrínsecamente revelan los sistemas de conocimiento localizados y la forma de ser de los sujetos involucrados. En segundo momento, un análisis de un conjunto de pedagogías campesinas será realizada para la elucidación de sus relaciones con la naturaleza y, por fin, posibilidades escolares serán debatidas. El presente esfuerzo teórico está basado en una revisión sistemática de los trabajos más destacados de la teoría seleccionada cuyos análisis son conducidos por las ya mencionadas categorías de la teoría de actividad.

## **3. LA BASE HISTÓRICA DE LA AGROECOLOGÍA**

Hemos presenciado la floración de la Agroecología como un movimiento transnacional de central importancia para la regeneración de los ecosistemas locales y para garantizar la seguridad

alimentaria a nivel mundial. Tales hechos solamente han ocurrido sobre bases pluriontológicas y, consecuentemente, pluriepistemológicas. Es decir, los conocimientos situados han desarrollado la esencialidad del trabajo para la preservación de la Naturaleza y la continuidad de las sociedades humanas.

El estado del arte presenta la Agroecología como una ciencia, un conjunto de prácticas agrícolas y movimiento social, debido su utilización por distintos sectores de las sociedades de forma cada vez más amplia. Su inicio está marcado en los años 1920, cuando científicos empezaron la contestación sobre los avances de la mecanización de la agricultura y los impactos ecológicos generados. Como estructuración inicial, la asignatura de la Ecología Agrícola puede ser considerada la protoforma de la estructura desarrollada.

Ya en los años de 1940 y 1950, las discusiones objetaron el concepto de agroecosistema como sistemas agrícolas que involucran, no solo la necesidad de la producción económica, sino también las relaciones ecológicas tan importantes para la agricultura. Los sistemas agrícolas, por lo tanto, pasaron a la consideración vital de los servicios ambientales generados por los campos, las sábanas, los páramos, los bosques y todos los ecosistemas locales donde la producción agraria se encuentra.

Con el avance de los años de 1960 y 1970, el contexto social del norte global, posibilitó la creación de una amplia contestación ambiental sobre la larga utilización de abonos químicos en la agricultura. El libro “Primavera Silenciosa” (Carson, 2010) primeramente publicado en 1962 fue responsable por la ampliación de la discusión sobre los métodos de garantizar la seguridad alimentaria en el mundo sin los impactos nocivos a la salud de la humanidad y del planeta. Desde esa publicación, técnicas como la agricultura orgánica, la agricultura biodinámica, la agricultura natural y la permacultura, también conquistaron espacios en las discusiones de orden social y en las prácticas campesinas.

Igualmente, en la década de 1990, la Agroecología se puso en otro nivel de ser con el avance de las políticas neoliberales, principalmente, en las naciones que componen el sur global. Con la intensificación de la explotación de recursos naturales y la reprimarización Svampa (2020) de economías nacionales, las poblaciones rurales iniciaron una identificación con las prácticas agroecológicas y ponerse como sujetos centrales para el rescate del conocimiento sobre los ecosistemas locales

En el nuevo siglo, principalmente en la presente década de 2020, la Agroecología se extendió hacia las discusiones de la estructuración de otro modelo agroalimentario. La contraposición a lo que Van der Ploeg (2008) titula como los Imperios Alimentarios se empieza con la necesidad y voluntad de los pueblos del campo mundial en regresar al control del trabajo. Es evidente que las relaciones de disputa están involucradas en el contexto de la producción de agroecosistema hacia la seguridad alimentaria de toda la población mundial y, consecuentemente, en la estructuración de una totalidad con otras bases ontológicas y epistemológicas.

### **3.1. El necesario recorrido histórico del movimiento campesino a campesino**

Mientras el neoliberalismo conquistaba nuevos territorios de expansión y explotación de la Naturaleza, las prácticas agroecológicas se objetivaban como tales. Desde de la década de los años de 1960, las técnicas de agricultura reconocidas como alternativas conformaban un conjunto

de principios aceptados como los principios de agroecosistemas autónomos y resilientes. Lo mismo pasaba en una experiencia fundamental para la historia de la Agroecología y sus marcos epistemológicos.

El año de 1972, un programa desarrollado por una organización no gubernamental en Chimaltenango, en Guatemala, en conjunto con un grupo de campesinos Mayas Kaqchikel innovaron una destacada metodología de enseñanza y aprendizaje. Debido a la creciente degradación del suelo de la región, el agrónomo Don Marcos Orozco fue responsable por demostrar como zanjas de contorno y correctivos orgánicos del suelo podrían colaborar con el desarrollo de la agricultura local y con el rescate de saberes locales.

Campesinos mayas visitaron la propiedad como forma de conocer la tecnología y la aplicación en otros espacios locales. La organización de tres a diez campesinos en trabajo colectivo en sus propias fincas como ayuda mutua para la implantación de las tecnologías de conservación y de las prácticas de fertilidad, pasaron a la escala de intercambios más profundizados. En ese caso, a cada implantación se mejoraron las tecnologías con otros conocimientos ya utilizados en territorio maya. Fue en ese momento que organizaciones internacionales y estatales empezaron a hacer mejoras para la composición de una cooperativa para más de 900 campesinos.

Con los referidos aportes, campesinos de México, Honduras, Panamá y Costa Rica también participaron de procesos formativos sobre las tecnologías con los campesinos guatemaltecos como forma de construcción del conocimiento agroecológico en sus territorios. Se destaca la transformación de los campesinos en *promotores* capacitados para explicar y multiplicar las tecnologías en ámbito internacional, además de la objetivación de una agricultura centrada en las personas justo en un contexto de profunda desterritorialización campesina y, sobre todo, indígena en Mesoamérica.

La experiencia unificada entre el conocimiento científico y el conocimiento campesino e indígena centrada en la promoción desde la base social en el continente, tomó otras proporciones en la década de 1980, cuando la Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG) de Nicaragua organizó el Programa Campesino a Campesino (PCAC) como forma de enfrentar las tentativas de las clases patronales en dirigir los métodos de composición del campo del país.

En ese momento muchos de los mexicanos participantes de los procesos de campesino a campesino en Guatemala en los años de 1970 fueron cruciales en los intercambios con los nicaragüenses, justo por la proximidad étnica del pueblo maya además de los procesos de reforma agraria conquistados en su país. El reconocimiento de los hechos históricos y de la identidad campesina llevaron la experiencia de Nicaragua a una internacionalización de las bases sociales cómo nunca antes desarrollada, principalmente, en el contexto identitario que no se resumía a la transferencia de conocimiento, sino se expandía al contexto de la formación cultural.

Ya a finales de 1980 y comienzos de 1990, la economía Sandinista de Nicaragua colapsó, dejando el campo sin las estructuras estatales necesarias para la continuidad de intercambios y asesoría de expertos científicos. El cierre de aportes a las necesidades de los campesinos de un gobierno ahora neoliberal, tuvo en conjunto el intento de sustituir las técnicas locales por los *paquetes tecnológicos* como expresión de mercantilización de la Agricultura.

Como resistencia, el frijol *Mucuna pruriens*, que fue utilizado en experiencias en los años de 1970 en México como un abono de nitrógeno al suelo debido a sus características fisiológicas,

fue muy utilizado en Nicaragua. Esa misma planta cumplió una función de rescate del conocimiento vernáculo en su siembra conjunta con los más tipos de maíz de la región que tiene ese grano con profundizado significado espiritual y cosmológico. Su utilización y el conocimiento de los policultivos posibles se alargó no más por políticas y apoyo de organizaciones no gubernamentales, sino de campesino a campesino, pasando a considerarse un movimiento social.

Todos los hechos del campesinado mesoamericano encontraron en Cuba una posibilidad para regresar a una política estatal. Es decir, debido al bloqueo económico impuesto por la potencias occidentales, principalmente por los EE.UU, al país caribeño después del colapso de la Unión Soviética, posibilitó la experiencia del reconocido periodo especial. Ocurrió lo mismo con otros problemas económicos como la autonomía de una población aislada, la política, la económica y la geografía. Por ello, generaron diversos instrumentos para la búsqueda de la seguridad alimentaria.

El modelo *campesino a campesino* fue adoptado por la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP) como política de un estado ya preparado para recibir tecnologías sociales. Así, esa experiencia logró a ser la más exitosa en la historia de la Agroecología con más de 100 miles de campesinos involucrados en procesos de enseñanza y aprendizaje desde los territorios, desde sus propias experiencias al rescatar las ancestralidades agrícolas y transformando campesinos aislados en promotores de conocimiento del campo.

Actualmente, el campesino a campesino es utilizado como metodología de los más importantes movimientos sociales que abordan la Agroecología como una estructura agroalimentaria diferente. Es decir, La Vía Campesina (LVC), la más grande red transnacional de movimientos sociales rurales del mundo y fuertemente representada en todos los continentes, tiene el referido método como lo más apropiado para la conformación de la tan deseada autonomía campesina y la constitución de agroecosistemas agroecológicos y sus necesarios circuitos cortos de comercialización. Los sistemas alimentarios otros, desde el abordaje de La Vía Campesina, se fundamenta en los saberes campesinos e indígenas.

#### **4. OTRAS CULTURALEZAS, OTRAS PEDAGOGÍAS**

Con la concretización del campesino a campesino como la base social y organística de la Agroecología, mucho se puede considerar de otras experiencias igualmente importantes para la objetivación de sus marcos teóricos. Es decir, la debida importancia de los hechos de los pueblos de Mesoamérica se destaca por su poder de influenciar ciertos estados nacionales y por conceptuar el método que expone los sujetos protagonistas de tales hechos históricos.

En ese sentido, el campesino a campesino se objetiva como concepto central para las discusiones de destacadas importancias que conforman la Agroecología. Además, el movimiento alrededor de la objetivación de agroecosistemas sostenibles y populares, en mucho, está basado en la construcción territorial del conocimiento, tal cual en el cambio de conocimiento entre campesinos.

Mucho más que aprender con un expansionismo académico, el diálogo de saberes se presenta como el fundamento epistémico de todo el proceso social del campesino a campesino. El primero como materia de las formas educativas que pueden ser muchas e involucrar muchos mundos, ya el segundo como el arreglo social que ordena el poder sobre el conocimiento y que presupone el campesinado como la clase detenedora de la sabiduría.

Sin embargo, es necesario observar que el campesinado no se limita a un conjunto de colonos particulares, pues cada país y cada territorio posee sus particularidades históricas, consecuentemente la formación particular del campesinado localizado. Así, se considera el concepto de las multitudes agroecológicas (Giraldo, 2022) como el más apropiado para discusiones de orden ontológico del tema. El concepto está generado solamente a partir de la consideración de campesino a campesino como un arreglo social que impulsa a las multitudes hacia la transformación de los sistemas alimentarios.

Además de los contextos políticos que se encuentran los conflictos entre mundos, las multitudes agroecológica traen consigo otros modos de evaluar la relación entre Cultura y Naturaleza, por lo tanto, reflexionando en sus prácticas agrícolas tan involucradas en procesos ancestrales de objetivación territorial. Son de las multitudes agroecológicas la responsabilidad de componer la Agroecología como una estructura pluriepistemológica que, sin embargo, posee una universalidad de la contraposición a la hegemónica estructura agroalimentaria de los Imperios Alimentares.

Mucho más allá de una sencilla reducción de la complejidad de la vida en dos lados opuestos, las multitudes agroecológicas problematizan las relaciones ecológicas. Mientras la modernidad ha sido impulsada por el capitalismo, como la expresión dualista de racionalidad acompañada por su hegemónico metabolismo socioeconómico, las multitudes presentan otras formas de relacionarse con la fuerza creativa de la vida. Plumwood (2005) conceptúa como la *hiperseparación* como la separación forzada del modelo ontológico de la modernidad capitalista, cuya expresión agroalimentaria se representa con los imperativos del patrón alimentario y la sustitución de ecosistemas locales por cultivos homogéneos responsable por el consumo de más de 30% de las fuentes de agua potable del planeta. Además de tantos otros impactos del patrón ontológico dualístico, la hiperseparación objetiva la supresión de otras formas de estar en el mundo y componerse como sociedades.

Es así que la Agroecología objetivada por sus multitudes tan ontológicamente variadas que no se conforman con la dualidad Cultura y Naturaleza y organizadas por el método campesino a campesino, impulsan desde una base económica otra forma de sembrar agroecosistemas y alimentar las poblaciones ciudadanas. Los aspectos antropológicos destacados por Descola (2014) profundizan en la problematización epistemológica de la agroecología, justamente por las más variadas formas de ser y comprender la vida humana como iguales formas de manifestación de la Naturaleza. Sin embargo, las culturas que comprenden la vida humana como manifestación iguales a las otras componen la mayoría de las multitudes agroecológicas desarrolladas por las *culturalidades* (Plumwood, 2005). Culturalidades esas que componen otras formas de producir conocimiento y así mismo rescatar saberes ancestrales tan fundamentales para el desarrollo de otro modelo agrario hegemónico.

Como ejemplo notable, la más reciente teorización realizada por Bolt et al.(2021) sobre la Epistemología de Nosotras, desarrollada por las mujeres Zapatistas de Mesoamérica, más precisamente de México, como forma de recuperación de su ancestralidad agrícola maya. Se destaca la identidad zapatista del pueblo que buscó en la Revolución Mexicana de 1910 las regiones insurgentes frente las imposiciones del mundo liberal hacia sus territorios y que, en 1994 promovió nuevas configuraciones territoriales justamente con la utilización de agricultura como base del cambio.

La revolución de la actualidad se basa muchos más en reconfiguración ética, política y ecológica al considerar los cientos de siglos de explotación de sus tierras originales desde la colonización europea hacia la tentativa de cooptación neoliberal cargadas de la racionalidad dualista que separa la Cultura de la Naturaleza. Como resultado de la Epistemología de Nosotras, la Pedagogía de la Semilla gana destaque justo por su concepción de la semilla, principalmente de maíz, como una representación de la continuidad infinita de comunidad por el cuidado, la siembra y la cosecha de nuevos ciclos vitales.

Dentro de tantos ejemplos epistemológicos que parten de una forma de concebir la dimensión humana y la Naturaleza, la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra como teorizado por Caldart (2021) expone la realidad objetiva como fuente de materialidad para los procesos de formación de los sujetos e de las sociedades. Los procesos políticos conducidos por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil en actos directos para la construcción de la Reforma Agraria Popular en el referido país, llevan a sus integrantes a percibir los reales motivos de su condición social y las dificultades para conquistar en un pedazo de tierra y para concretizar el proyecto agroecológico de un modelo agroalimentario a otro.

En ese contexto de casi infinitas experiencias que conforman la Agroecología se destacan la autonomía, la cotidianidad y la praxis como categorías universales para el desarrollo de una basis pluriontológica y pluriépistemológica. En el mismo sentido trabajado por Dussel (2019) en la Pedagogía de la Liberación, no hay camino para la construcción de otro mundo pluriversal (Escobar, 2020) sino el diálogo entre los sujetos involucrados en los territorios y en los procesos constitutivos de otro campesinado, además en un diálogo entre territorios ausente de cualquier elemento imperialista.

Así, las culturalezas que no se basan en la separación entre Cultura y Naturaleza, sino se desarrollan en sentido de considerar la humanidad como parte de las manifestaciones naturales, se objetivan por pedagogías que objetivan sus territorios como tales al negar un imperialismo epistémico y la colonialidad del saber.

## **5. AGROECOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

En esa altura de las discusiones teóricas se hace necesario adentrarse al tema de educación formal en Agroecología. Fue expuesto que los procesos autónomos de enseñanza y aprendizaje en la dimensión laboral componen el movimiento fundamental para la estructuración territorial que, desde los cultivos de sus particulares agroecosistemas, objetivan en la totalidad agroecológica sus particularidades ontológicas y epistémicas. Esas objetivaciones son responsables por dar a Agroecología su contemporánea concretización y sus consecuentes fundamentos de su devenir.

Sin embargo, los procesos formativos de la Agroecología también acompañarán el desarrollo de su base social al punto de alcanzar la necesidad de ofrecer estructuras educativas desde su aspecto ideológico a la educación de jóvenes y la educación infantil. Muchos de los procesos formativos técnicos para jóvenes son acompañados de la alfabetización e introducción al conocimiento científico típicos de la educación formal. Así, la Pedagogía de la Alternancia es un método utilizado de manera amplia en las escuelas rurales de América Latina y otros territorios asesorados por La Vía Campesina. (Barbosa y Rosset, 2017)

En especial, las escuelas de formación de jóvenes agricultores han promovido un gran esfuerzo para mantener la juventud en el campo contra la intensa concurrencia con la vida en los centros urbanos. En ese sentido, la alternancia entre teoría y práctica agrícola no solo objetiva mostrar las posibilidades del desarrollo rural, sino también construir sujetos críticos sobre las realidades agrícolas y campesinas. Con proyectos exitosos, La Vía Campesina ha promovido la constitución de Institutos de Agroecología Latinoamericano (IALA) como forma de territorializar el conocimiento desde los presupuestos ontológicos y epistémicos de las comunidades locales, organizar procesos de campesino a campesino y, por fin, formar sujetos críticos para la construcción de otro modelo agroalimentario.

Hay un sin número de muchos otros ejemplos que siguen la misma metodología de la alternancia como una pedagogía territorializada y justamente esa intencionalidad colectiva es que fundó el proyecto de la Educación del Campo como contraposición a la educación rural. La segunda se resume a la formación de jóvenes como trabajadores de haciendas para el conocimiento técnico de los paquetes tecnológicos desarrollados por los imperios alimentarios al perpetuar la competición por puestos de trabajo asalariado, mientras el primero objetiva la liberación campesina y la estructuración de una relación Cultura y Naturaleza misma que, en muchos casos, se empiezan en procesos modernos hacia la completa recampesinación.

Paralelamente, la construcción de la Agroecología Escolar ha sido un tema recurrente en los debates sobre Educación en Agroecología como la forma de transformar escuelas en espacios agroecológicos. Es decir, no solo aborda como tema para procesos de enseñanza y aprendizaje, sino buscar comprender las escuelas como sistemas alimentarios con procesos de formación infantil, el cultivo de un agroecosistema como un espacio educativo que también sea una clase de interacción externas para niños, la reforma de los comedores para el recibimiento de los alimentos producidos en el propio espacio escolar.

Además de la reordenación de los procesos educativos internos, la escuela, en el contexto de la Agroecología Escolar, debe ser transformada para recibir los aportes comunitarios como un espacio que proporcione metodologías basadas en arreglo social de campesino a campesino. En ese sentido, la educación debe ser completamente basada en la horizontalidad para recibir el conocimiento de los campesinos y comunidades tradicionales como centrales para la formación de las generaciones que, en el futuro próximo, serán los educadores de otras generaciones.

Como ejemplos en América Latina de intentos de formación de proyectos de Agroecología Escolar, la Fundación Viracocha, en Colombia, puede ser un caso que logró utilizar las epistemología locales para la conformación de un sistema alimentario en la escuela como discutido por Pitta-Paredes y Acevedo-Osorio (2019), al paso que las familias de los estudiantes involucrados en el proceso participaban de *mingas* como forma colectiva de manejo y producción de los agroecosistemas implantados. Igualmente, en Brasil, en municipio de Restinga, en Departamento de São Paulo, la escuela de enseñanza básica “Leonor Mendes de Barros” fue un espacio para una experiencia profunda en educación en Agroecología para niños de cuatro a diez años. La Agroecología se transformó en temas de alfabetización, al utilizar los nombres de las plantas y alimentos locales como forma de poder en el proceso de nombrar el mundo alrededor, además, todas las actividades desarrolladas en 2022 fueron basadas en el lúdico como forma de alcanzar la instrumentalidad adecuada para a las edades atendidas (Zonetti, 2023).

## 6. CONCLUSIONES

Como una reflexión introductoria sobre Educación en Agroecología, se objetivó presentar las bases para una discusión epistemológica de la estructura educativa que cada día más se objetiva como fundamental para la construcción de un sistema agroalimentario otro. Se destaca el inicio de todos los procesos educativos en el arreglo social de campesino a campesino como la base para todos los otros arreglos social porvenir en el contexto agroecológico.

En el contexto de la actividad humana, esta no termina abruptamente y cae en un limbo del olvido, sino que se transforma en una fase superior de desarrollo debido al desarrollo del propio humano. El campesino a campesino, originado en Mesoamérica como un método de enseñanza y aprendizaje transdisciplinario que involucró el conocimiento y la experimentación científica-académica y el científico-tradicional como igualmente fundamentales, transformó las condiciones de los campesinos de origen maya en nuevos conocedores de tecnologías modernas y vernáculas.

Solamente así, a través del diálogo, la autonomía y en la cotidianidad constante del trabajo y reflexión, la sustancia de la Agroecología se revela. Además, esos son los principios epistemológicos para todas las tentativas de Agroecología Escolar que deben buscar pedagogías más apropiadas de tornar los principios en prácticas educativas con fines de construir y preservar otras relaciones entre las Culturas y la Naturaleza.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamiento 001

## REFERENCIAS

- Altieri, M. A. (2012). Agroecología, agricultura camponesa e soberanía alimentaria. *Revista Nera, (16)*, 22-32.
- Backhurst, D. (2018). Activity, action and self-consciousness. *Educational Review, 70(1)*, 91-99.
- Barbosa, L. P., & Rosset, P. M. (2017). Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: Aportes da La Via Campesina e da CLOC. *Educação & Sociedade, 38*, 705-724.
- Bolt, C. M. S., Barbosa, L. P., & Salazar, T. C. (2021). Pedagógica de semilla en el Movimiento Zapatista: siembra y crecimiento de un sujeto colectivo político. *Revista Práxis Educativa, 17(46)*, 441-464.
- Caldart, R. S. (2021). *Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica*. Porto Alegre.
- Carson, R. (2010). *Primavera silenciosa* (p. 326). Gaia.
- Descola, P. (2014). Beyond nature and culture. In *The handbook of contemporary animism* (pp. 77-91). Routledge.
- Dussel, E. (2019). *The pedagogics of liberation: A Latin American philosophy of education* (p. 204). Punctum Books.

- Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics: The real and the possible*. Duke University Press.
- Giraldo, O. F. (2022). *Multitudes agroecológicas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maidansky, A., & Oittinen, V. (2015). *The practical essence of man: the activity approach in late Soviet philosophy* (Vol. 108). Brill.
- Méndez, V. E., Bacon, C. M., & Cohen, R. (2013). Agroecology as a transdisciplinary, participatory, and action-oriented approach. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 37(1), 3-18.
- Oittinen, V. (2022). Vygotsky and Spinoza. *Studies in East European Thought*, 74(3), 359-381.
- Pitta-Paredes, M. J., & Acevedo-Osorio, Á. (2019). Contribuciones de la agroecología escolar a la soberanía alimentaria: caso fundación viracocha. *Praxis & Saber*, 10(22), 195-220.
- Plumwood, V. (2005). *Environmental culture: The ecological crisis of reason*. Routledge.
- Svampa, M. (2020). *As fronteiras do neoextrativismo na América Latina: conflitos socioambientais, giro ecoterritorial e novas dependências*. Editora Elefante.
- Van der Ploeg, J. D. (2008). *Camponeses e Impérios Alimentares; lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. UFRGS Editora.
- Zonetti, V. M. (2023). A Agroecologia como tema mediador da alfabetização infantil na EMEB Leonor Mendes de Barros no município de Restinga-SP: discussões sobre o ideal e a objetividade agroecológica. *Cadernos de Agroecologia*, 18(1).

## Educación a través del conocimiento

### Nuevas investigaciones e innovaciones

El libro *Educación a través del conocimiento. Nuevas investigaciones e innovaciones* reúne el trabajo de docentes e investigadores de distintas especialidades, con el fin de ofrecer una respuesta integral a los cambios y desafíos de la educación contemporánea. En este volumen, se abordan temas fundamentales como la inclusión, las competencias transversales y la sostenibilidad, reconocidos como elementos clave para una formación adaptada a las demandas educativas actuales.

La obra destaca por su rigor académico y por un exhaustivo proceso de selección de originales, que garantiza la calidad y pertinencia de cada contribución. A través de un riguroso sistema de revisión por pares, el contenido ha sido evaluado con los altos estándares de originalidad y rigor metodológico requeridos. La colaboración de un comité científico internacional refuerza la proyección del libro, dotándolo de una perspectiva global y diversa. A través de sus capítulos, el libro aborda problemas de eminente actualidad, como la formación en competencias digitales y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, esenciales en una sociedad digital. Igualmente, centra su atención en la inclusión educativa, mediante la promoción de prácticas orientadas a garantizar una educación accesible y equitativa. Además, incluye propuestas de innovación basadas, entre otras, en la gamificación y la creatividad aplicada, con el objeto de evidenciar la forma en que pueden transformar el aprendizaje y motivar al alumnado. Estas temáticas se exploran desde una base investigadora sólida, aportando soluciones prácticas y herramientas aplicables a diversas etapas y entornos educativos.

Este volumen es, sin duda, un recurso fundamental para docentes, personal investigador, educadores y educadoras y público en general interesados en avanzar en la práctica educativa, mediante métodos innovadores fundamentados en investigaciones de calidad. Cada capítulo invita, por tanto, a repensar la educación como una herramienta de cambio y a contribuir, en consecuencia, a una sociedad en constante evolución.

**Delfín Ortega Sánchez** es Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universitat Autònoma de Barcelona, Premio Extraordinario de Doctorado), Doctor en Educación (Universidad de Burgos, Premio Extraordinario de Doctorado) y Doctor en Historia de América (Universidad de Extremadura, Premio Extraordinario de Doctorado). Desde 2018, es el Investigador Principal (IP) del Grupo de Investigación Reconocido en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (DHISO) de la Universidad de Burgos.

**Verónica Onrubia Martínez** es maestra de Educación Primaria y Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación y Aprendizaje Digital (Universidad Antonio de Nebrija). Pertenece al Grupo de Investigación Interdisciplinar en Docencia Universitaria-Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación/Educación Inclusiva (GIDU-EDUTIC/IN) (VIGROB-330) de la Universidad de Alicante.